



ANAIS

Formação de professores: Compromissos e
Desafios da Educação Pública
04 a 07 de julho de 2011



III Congresso Brasileiro de Educação
Formação de professores:
compromissos e desafios da
Educação Pública

Bauru, 04 a 07 de julho de 2011
UNESP – Faculdade de Ciências
Departamento de Educação

ISBN 978-85-99703-61-8

APRESENTAÇÃO

O Congresso Brasileiro de Educação é um evento organizado pelos docentes do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru e tem por objetivos: a) proporcionar o encontro de pesquisadores, professores, profissionais e estudantes de diferentes áreas do saber, especializados nas questões educacionais, para discutir suas ideias e ampliar os conhecimentos na área da universalização do ensino e as proposições para o desenvolvimento humano; b) estimular o intercâmbio entre a comunidade acadêmica e as instituições escolares e não escolares por meio da discussão do conhecimento científico e das experiências educacionais relacionadas à Educação Infantil e ao Ensino Superior; c) debater, construir e divulgar o conhecimento sobre a formação inicial e continuada do professor para a Educação Básica e Superior.

O evento caracteriza-se também pela preocupação em proporcionar aos professores da Educação Básica, em especial aos da rede pública de ensino, o acesso aos avanços na área de Educação, mediante apresentações de trabalhos.

Outro ponto relevante é a participação dos discentes dos cursos de Licenciatura do campus da UNESP/Bauru na organização do evento, proporcionando a esses futuros educadores a oportunidade de estar em contato com diferentes pesquisadores e profissionais da área da Educação.

O Congresso é realizado bi-anualmente, contando com palestras, mesas redondas, minicursos e apresentações de trabalhos nos formatos de comunicação oral e pôster.

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

Para finalizar, damos as boas vindas a todos os participantes e aproveitamos para agradecer a todos que possibilitaram, direta ou indiretamente, a realização deste evento.

Bem-vindos e muito obrigada!

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Presidente da Comissão Organizadora do III Congresso
Brasileiro de Educação

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adrián Oscar Dongo Montoya
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho / Marília

Adriana Maria Cancelli Duarte
Universidade Federal de Minas Gerais

Alda Junqueira Marin
PUC/SP

Alessandra Aparecida Viveiro
Universidade Federal de São Carlos

Alessandra de Moraes Shimizu
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO /
Marília

Amadeu Bego
Instituto Federal de São Paulo

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira
Universidade Estadual de Maringá

Ana Carolina Biscalquini Talamoni
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho / Bauru

Ana Cláudia Bortolozzi Maia
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Bauru

Ana Claudia Moreira Almeida Verdu
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Ana Maria de Andrade Caldeira
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Ana Paula Gestoso de Souza
Universidade Federal de São Carlos

Andréa Rizzo dos Santos Boettger Giardinetto
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho / Marília

Angela Pereira Teixeira Victoria Palma
Universidade Estadual de Londrina

Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho / Marília

Antonio Carlos J Zanni de Arruda
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Antônio Fernandes Nascimento Júnior
Universidade Federal de Lavras

Antonio Francisco Marques
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Camila Silveira da Silva
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Carmen Maria Bueno Neme
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro
Universidade Estadual do Paraná

Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Daniela Melaré Vieira Barros
Universidade de Lisboa

Domingos Garrone Neto
Faculdade Anhanguera de Bauru

Dulcimeire Aparecida Volante Zanon
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho / Araraquara

Edemir de Carvalho
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho / Marília

Eliana Marques Zanata
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Enicéia Gonçalves Mendes
Universidade Federal de São Carlos

Eraldo Batista
Universidade Federal de São Carlos

Eveline Ignácio da Silva Marques
Universidade do Sagrado Coração

Fabiana Cristina Frigieri de Vitta
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho / Marília

Fabíola Pereira Soares
Faculdades Integradas de Bauru

Fernanda Gomes de Moraes
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Fúlvia Eloá Maricato
Universidade Estadual de Maringá

Jair Lopes Junior
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Jairo Gonçalves Carlos
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

José Bento Suart Júnior
Universidade Federal do Pampa

José Carlos de Almeida Moreno
FAFIBE / Bebedouro

José Carlos Miguel
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho / Marília

José Roberto Boettger Giardinetto
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Julyette Priscila Redling
Faculdade de Tecnologia Ciência e Educação

Karla Paulino Tonus
Universidade Nove de Julho- UNINOVE

Kathya Augusta Thomé Lopes
Universidade Federal do Amazonas

Kester Carrara
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Lilian Aparecida Ferreira
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Lívia Maria Fraga Vieira
Universidade Federal de Minas Gerais

Lúcia Maria Paleari
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Botucatu

Lúcia Pereira Leite
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Luciana Maria Lunardi Campos
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Botucatu

Luciene Ferreira da Silva
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Luiz Gonzaga Gonçalves
Universidade Federal da Paraíba

Macioniro Celeste Filho
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Maevi Anabel Nono
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Rio Preto

Mara Cleusa Peixoto Assis Rister
Universidade Federal do Tocantins

Marcelo Andrade
PUC-Rio

Márcia Cristina Argenti Perez
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Araraquara

Marcos Jorge
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Maria da Graça Mello Magnoni
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Maria de Lourdes Spazziani
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Botucatu

Maria de Fátima Neves Sandrin
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Maria Helena Gonçalves Augusto
Universidade Federal de Minas Gerais

Maria José da Silva Fernandes
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Maria Judith Sucupira da Costa Lins
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Maria Júlia Dall'Acqua
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Araraquara

Maria Regina Cavalcante
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Maria Suzana de Stéfano Menin
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Presidente
Prudente

Maria Valéria Barbosa Veríssimo
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Marília

Mariana Vaitiekunas Pizarro
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Marilda Gonçalves Dias Facci
Universidade Estadual de Maringá

Marineide Oliveira Gomes
UNIFESP/Guarulhos

Moisés Soares
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Morgana de Fátima Agostini Martins
Universidade Federal da Grande Dourados

Nadja Janke
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Nataly Carvalho Lopes
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Neiza de Lourdes Frederico Fumes
Universidade Federal de Alagoas

Nelson Antônio Pirola
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Nelson Pedro da Silva
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Assis

Noeli Prestes Padilha Rivas
FFCLRP/USP

Olga Maria Piazzetin Rolim Rodrigues
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Patrícia Unger Raphael Bataglia
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Marília

Poliana da Silva Almeida Santos Camargo
Universidade do Sagrado Coração

Raul Aragão Martins
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ São José do
Rio Preto

Regina Aparecida Ribeiro Siqueira
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Assis

Renata Cabrera
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Renato Eugênio da Silva Diniz
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Botucatu

Richael Silvia Caetano
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Rita de Cássia Suart
Universidade Federal de Lavras

Rita Melissa Lepre
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Rosa Maria Manzoni
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Sabrina Pereira Soares
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Samuel de Souza Neto
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Rio Claro

Savana Diniz Gomes Neves
Universidade Federal de Minas Gerais

Silvia Regina Quijadas Aro Zuliani
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Silvio Cesar Nunes Militão
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Presidente
Prudente

Thaís Cristina Rodrigues Tezani
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Umberto de Andrade Pinto
Universidade Federal de São Paulo

Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Bauru

Vera Mariza Regino Casério
Faculdade Anhanguera de Bauru

Verônica Aparecida Pereira
Universidade Federal da Grande Dourados

Wanderley Marchi Junior
Universidade Federal do Paraná

COMISSÃO ORGANIZADORA

Presidente

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Membros

Antonio Francisco Marques
Claudia Yoshiko Tazaki
Eliana Marques Zanata
Flávia Ribeiro Zanella
Luciene Ferreira da Silva
Márcia Cristina Argenti Perez
Marcos Jorge
Maria da Graça Mello Magnoni
Raquel Sanzovo Pires de Campos
Rita Melissa Lepre
Silvia Regina Quijadas Aro Zuliani
Thais Cristina Rodrigues Tezani

Secretária

Sabrina Pereira Soares

PROGRAMAÇÃO

| Dia 04 de julho de 2011 - Segunda-feira | |
|--|---|
| 14h | Credenciamento Local: Anfiteatro Guilherme Rodrigues Ferraz (Guilhermão) |
| 19h | Cerimônia de abertura |
| | Programação de Lazer e Cultura: Hino Nacional Apresentação da Banda Sinfônica Municipal de Bauru |
| | Conferência de Abertura: Formação de professores: compromissos e desafios da Educação Pública Local: Anfiteatro Guilherme Rodrigues Ferraz (Guilhermão) |
| Dia 05 de julho de 2011 - Terça-feira | |
| 14h | Minicursos |
| 16h | Coffee Break Programação de Lazer e Cultura |
| | 1 - Fênix Street Dance – Prof ^a Carolina Guimarães (coreógrafa) Local: Anfiteatro Guilherme Rodrigues Ferraz (Guilhermão) |
| | 2 – Origami – Paula Tatemoto Local: FunDeB |
| 16h30 | Comunicação Oral |
| 18h30 | Lançamento de Livros |
| 19h | Programação de Lazer e Cultura |
| | Apresentação de dança – Prof ^a Priscilla Teixeira Local: Anfiteatro Guilherme Rodrigues Ferraz (Guilhermão) |
| | Mesa redonda 1: Políticas Públicas para a Formação de Professores ✓ Da Educação Infantil; Prof^a Dr^a Livia Maria Fraga Vieira (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG) |

| | |
|---|--|
| | <p>✓ Do Ensino Fundamental;</p> <p>Profª Drª Marta Maria Pontin Darsie (Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT)</p> <p>✓ Do Ensino Médio.</p> <p>Prof. Dr. João Valdir Alves de Souza (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG)</p> <p>Local: Anfiteatro Guilherme Rodrigues Ferraz (Guilhermão)</p> |
| Dia 06 de julho de 2011 - Quarta-feira | |
| 14h | Minicursos |
| 16h | <p>Coffee Break</p> <p>Programação de Lazer e Cultura:</p> <p>1- Frases / Malabares / Perna de Pau / Bilhetes / Dança com grupo do Prof. Júlio Segato.</p> <p>Local: Anfiteatro Guilherme Rodrigues Ferraz (Guilhermão)</p> <p>2- Frases / Malabares / Perna de Pau / Bilhetes</p> <p>Local: FunDeB</p> |
| 16h30 | Pôster |
| 18h30 | Intervalo |
| 19h | <p>Programação de Lazer e Cultura:</p> <p>Apresentação de dança</p> <p>Local: Anfiteatro Guilherme Rodrigues Ferraz (Guilhermão)</p> <p>Mesa redonda 2: Educação e Inclusão</p> <p>✓ Educação Especial;</p> <p>Profª Drª Maria Cristina Marquezine (Universidade Estadual de Londrina - UEL)</p> <p>✓ EJA;</p> <p>Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves (Universidade Federal da Paraíba - UFPB)</p> <p>✓ Multiculturalismo.</p> <p>Prof. Dr. Douglas Verrangia Correa da Silva (Universidade Federal de São Carlos - UFSCar)</p> |

| | |
|---|--|
| | Local: Anfiteatro Guilherme Rodrigues Ferraz (Guilhermão) |
| Dia 07 de julho de 2011 - Quinta-feira | |
| 14h | Minicursos |
| 16h | Coffee Break Programação de Lazer e Cultura: 1 – Apresentação de dança – ONG SANCRISTO - Profª Leila de Freitas Local: Anfiteatro Guilherme Rodrigues Ferraz (Guilhermão) 2 – Dança com grupo do Prof. Júlio Segato. Local: FunDeB |
| 16h30 | Comunicação Oral |
| 18h30 | Intervalo |
| 19h | Programação de Lazer e Cultura: 1 – Apresentação de Ginástica Artística – Patrícia Barreto 2 - Camila Asahi e Rodrigo Mendes de Camargo – Violão e voz Local: Anfiteatro Guilherme Rodrigues Ferraz (Guilhermão) Conferência de Encerramento: Ética e Formação de Professores. Profª Drª Maria Judith Sucupira da Costa Lins (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ) Local: Anfiteatro Guilherme Rodrigues Ferraz (Guilhermão) |



RESUMOS
COMUNICAÇÃO ORAL

EIXO 01 - POLÍTICAS E PRÁTICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

COMPREENDENDO PROCESSOS DE AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA INFÂNCIA

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
Programa de Pós Graduação em Educação - UNIMEP
Luciana Bortoleto Tonisso
Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba
Rita de Cássia Cristofoleti
Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba

Resumo

Ancoradas nas teorias de Vygotsky e Bakhtin, discutimos, neste trabalho, o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem na infância, evidenciando a importância da interação social, mediada pela palavra e pelo outro. Destaca-se a importância do professor, ao participar direta e ativamente do processo de emergência das primeiras palavras e apropriação/elaboração, pela criança, dos conceitos que com ela são compartilhados na dinâmica da interação verbal.

Palavras- chave: Linguagem; Interação; Mediação
e-mail: cbometto@yahoo.com.br

TEORIA DA MODIFICABILIDADE COGNITIVA ESTRUTURAL: FUNDAMENTANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Fernanda Cunha Oliveira
ESAP - Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação

Resumo

O presente trabalho tem como finalidade refletir acerca da fundamentação da prática pedagógica de educadores da Educação Infantil e constatar que, por meio de um bom nível de compreensão de uma teoria Psicopedagógica, é possível transcender uma fundamentação teórica para uma prática educativa. Entre as inúmeras vertentes oferecidas, escolheu-se a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Reuven Feuerstein para exemplificar tal questão. O trabalho de Reuven Feuerstein permite a formulação de uma Pedagogia que considera a inteligência como algo que se ensina e se aprende por meio de experiências de aprendizagens mediadas. A pesquisa teórica demonstra que por meio da Experiência de Aprendizagem Mediada, é possível atuar na instituição, formando professores mediadores e alunos preparados para aprender a aprender. Nessa perspectiva, vale ressaltar que foi necessário para concretizar o objetivo, realizar uma pesquisa bibliográfica acerca do tema, abordando a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, a Mediação da Aprendizagem e os doze critérios de mediação nela envolvidos, a função do mediador, as fases do ato mental para desenvolver as operações mentais e a elaboração do mapa cognitivo das tarefas. Por fim, acredita-se que dar suporte teórico para o profissional da Educação Infantil é fundamental, pois, uma aprendizagem significativa, forma crianças equipadas com modalidades de aprendizagem e aptas para utilizar suas experiências de maneira menos episódica e mais ampla.

Palavras-chave: Modificabilidade Cognitiva. Aprendizagem. Educação Infantil.

e-mail: mfernanda_cunha@yahoo.com.br

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE ALGUMAS ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas
Universidade Estadual de Maringá - PR

Resumo

O objetivo deste artigo é apontar algumas orientações teórico-metodológicas presentes na produção bibliográfica sobre os processos de alfabetização e letramento voltada para a educação infantil, por meio das quais evidenciamos a correspondência entre as discussões realizadas nas três últimas décadas a cerca das finalidades da educação infantil e os movimentos de (re)conceituação dos processos mencionados. Salientamos que a depender do reconhecimento ou não da distinção entre os processos de alfabetização e letramento, os autores dos textos analisados posicionam-se de forma diferente em relação à função da educação infantil. Em razão destas divergências, apresentamos duas das mais freqüentes orientações teórico-metodológicas presentes nas fontes analisadas: a necessidade de revestir de sentido e significado as experiências iniciais da criança com a linguagem escrita e a importância de oportunizar situações de leitura e escrita que envolvam os nomes das crianças. A análise dessas orientações confirma a existência de uma estreita relação entre as formas de conceituar tais processos e as finalidades conferidas a este nível de ensino. Concluímos que conceber alfabetização como aprendizagem de técnicas necessárias para ler e escrever e letramento como condição do sujeito imerso no mundo da escrita, ou seja, distinguir um processo do outro, é, na atualidade, condição indispensável para revestir de intencionalidade e sistematicidade as práticas pedagógicas, inclusive as desenvolvidas em instituições de educação infantil, quando se objetiva a potencialização do desenvolvimento humano.

Palavras-chave: alfabetização, letramento, educação infantil
e-mail: mangelicaofl@ibest.com.br

DESCOBRINDO A INFÂNCIA, COMPREENDENDO A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS.

Nathália Fernanda da Silva
Faculdade de Ciências, UNESP Bauru
Marcia Cristina Argenti Perez
Faculdade de Ciências e Letras, UNESP Araraquara, SP.
GEPIFE- grupos de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização
(UNESP/CNPq)

Resumo

O objetivo do presente estudo foi o de investigar a infância e o significado dos jogos e brincadeiras para a criança, a família e o educador na Educação Infantil. A metodologia do trabalho envolveu o levantamento e análise de estudos científicos na área da Educação e da Sociologia da Infância e um estudo empírico em uma sala de Educação Infantil, no qual realizamos observação participante, aplicação de questionário e entrevista semi estruturada. Dentre os principais resultados podemos evidenciar que: 1) estudos científicos com ênfase na questão histórica destacam que antes do século XVI as crianças eram consideradas adultos em miniatura e os jogos e as brincadeiras estavam inseridas nas práticas do universo dos adultos; 2) o significado das brincadeiras e dos jogos está diretamente vinculado ao contexto sócio-político-econômico e cultural em que a criança está inserida, assim temos os jogos e as brincadeiras refletindo as diferentes concepções e vivências de infância; 3) verificamos a necessidade de enfrentamentos e posicionamentos nas práticas educativas quanto ao entendimento das culturas produzidas para as crianças e as culturas produzidas pelas crianças. Em suma, concluímos que faz-se necessário uma análise a respeito do significado dos jogos e das brincadeiras desenvolvidas nas práticas educativas e sua relação com a compreensão das especificidades das diferentes infâncias.

Palavras- Chaves: Infância, Educação, Ludicidade
e-mail: nathsilva@yahoo.com.br

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DESAFIO NA IMPLANTAÇÃO DE UM SISTEMA DE INCLUSÃO DIGITAL EM UMA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Elisângela Ferreira Sentanin
Cláudio Benedito Gomide de Souza
Universidade Estadual Paulista-FCLAr/Unesp
Programa de Pós-graduação em Educação Escolar - Araraquara, SP, Capes

Resumo

Este artigo relata a importância da formação de professores voltada às Tecnologias da Informação e Comunicação, diante da implantação de um sistema de inclusão digital em uma escola Pública Municipal de Educação Infantil. Objetivou oferecer formação aos professores voltada à integração da informática à sua prática pedagógica e a proposta curricular da escola. Os resultados apontam que os professores apostam nas tecnologias, para efetividade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Formação de professores, Inclusão digital, Educação Infantil.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO FUNDEB: AVANÇOS, LIMITES E PERSPECTIVAS

Silvio Cesar Nunes Militão
Departamento de Educação da UNESP – Campus de Presidente Prudente/SP

Resumo

Este trabalho, realizado mediante pesquisa bibliográfica e documental, buscou analisar os desdobramentos da substituição do FUNDEF pelo FUNDEB para o financiamento da educação infantil. Demonstra que o FUNDEB representa enorme avanço ante ao FUNDEF ao dotá-la de fonte específica de financiamento e ao suplantar o engessamento dos recursos educacionais municipais. Contudo, mostra que os fatores de ponderação atribuídos a educação infantil podem se constituir em obstáculo para sua oferta/expansão.

Palavras-chave: educação infantil, FUNDEB, FUNDEF.
e-mail: nmsilvio@ig.com.br

CASOS DE ENSINO: APREENDENDO AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS ATIVIDADES DE BRINCADEIRA

Dijnane Fernanda Vedovatto Iza
(UFSCar)

Resumo

As atividades de brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento das crianças pequenas. Este artigo é parte de uma tese de doutorado, em que um dos objetivos foi revelar os significados e sentidos das atividades de brincadeiras atribuídos por professoras de Educação Infantil. Parte da metodologia utilizada na pesquisa envolveu casos de ensino com professoras de Educação Infantil que participaram de um curso de extensão sobre as atividades de brincadeiras na Educação Infantil. É possível perceber que as concepções das professoras de Educação Infantil parecem considerar que as atividades de brincadeiras são relevantes para o desenvolvimento das crianças pequenas, no entanto, algumas questões como a organização da rotina, o relacionamento com os pais, com a coordenação da instituição, influenciam no modo dessas professoras atuarem junto às crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincadeira, Casos de Ensino.
e-mail: dijnane@iq.com.br

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATÓRIO DESCRITIVO

Luziana Lima da Silva
Azenate Alves de Sousa Braz
Lindivalda Sales de Souza Feitosa
UFRR

Resumo

A avaliação do trabalho educativo na Educação Infantil consiste em um processo contínuo, fundamentado na criança, para ela própria. Neste trabalho trataremos do aspecto da avaliação do público alvo da Educação Infantil, por acreditar que todo e qualquer política para este nível de educação, perpassa primeiramente ao tratamento oferecido aos educandos. A avaliação por sua vez, trata também da verificação ao tratamento dado ao público infantil de 0 a 5 anos de idade na sua essência aos aspectos pedagógicos retratados no instrumento: Relatório Descritivo. Sendo ele nosso foco principal neste trabalho de pesquisa. Analisar a questão da avaliação na Educação Infantil, confrontando a base legal contida em diversos documentos de referência, como: a (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), LDBEN (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil), RECNEI (Plano Nacional de Educação), PNE com a realidade encontrada em algumas escolas do Município de Boa Vista, através da pesquisa bibliográfica, análise documental, observação e a participação de docentes e gestores nesta investigação subsidiou a verificou-se que muitos professores que atuam nesse nível de ensino não possuem o conhecimento necessário, ou formação para atuar com o público infantil, e/ou tem de forma deficitária prática pedagógica.. Diante dessa realidade, propõe-se, por meio deste trabalho provocar reflexão sobre essa problemática, tendo em vista que é a Educação Infantil considerada base de formação da vida da criança em todos os seus aspectos e que irá repercutir por toda sua vida. Assim, a avaliação deve considerar o pleno desenvolvimento da criança, respeitando seus aspectos cognitivo, emocional, social e afetivo que estão em constante desenvolvimento.

Palavras Chave: Educação Infantil. Avaliação. Prática docente

A MEDIAÇÃO DO DESENHO NA INSERÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR NO UNIVERSO DA LINGUAGEM ESCRITA

Gislaine Gobbo
Stela Miller
Unesp-Marília Programa de Pós Graduação

Resumo

O objetivo deste trabalho é evidenciar a partir de referencial teórico na perspectiva Histórico Cultural a existência de uma pré-história de desenvolvimento da linguagem escrita, que revela como os desenhos contribuem para a inserção da criança pré-escolar no universo da escrita. Tal fato se deve aos estudos de Bozhóvich (1987), Duarte (2003), Elkonin (1987), Facci (2004), Mukhina (1996), Leontiev (1978, 1981, 2006), Luria (2006), Mello (2006), Zaporozhets (1987), Vygotski (2000,1996,1993) Vigotski (1991,1994, 2001, 2009), que postulam o processo do desenvolvimento humano nessa concepção teórica. Para comprovar a hipótese da mediação do desenho para aprendizagem desse sistema cultural complexo, utilizamos para geração de dados quatro sujeitos participantes da pré-escola, em uma unidade pública municipal. Esses sujeitos foram acompanhados nas produções gráficas por meio de observação, análise documental dos registros, imagens fotográficas dos desenhos e reescritas de histórias. Duas crianças participaram nos quatro anos dos estudos e outras duas se inserem no percurso. Diante dos resultados obtidos, pudemos verificar que inicialmente as crianças com três anos tinham ação prazerosa pelos rabiscos e garatujas, nesse período agiam pela ação e pesquisa com os materiais disponibilizados, quando o professor intencionalmente realizava intervenções com imagens, repertórios e narrativas contadas ou lidas, essas situações enunciativas conduziam à representação figurativa, ou seja, desenhar a figura humana. Aos quatro e cinco anos, a trajetória dos sujeitos participantes, demonstrou que houve poucas experiências com desenhos. Nesse período intermediário, nos anos de 2006 e 2007, desenhar remetia à ação espontânea sem intervenções das mediadoras, para avanços no processo, como também, servia para ilustração de datas comemorativas e avaliações de conteúdos. A ausência com desenhos nesse período denota poucos momentos de autoria ou subjetividade. No período final, em 2008, o desenho como elemento participante do desenvolvimento humano retoma seu papel, pelas intervenções realizadas pelo Outro no papel do professor. Os sujeitos desejam dizer algo por meio dos desenhos em diversas situações discursivas e enunciativas, assim passam a utilizá-los em momentos de dialogia para expressar idéias a interlocutores, dessa forma, fazem uso da escrita pictográfica, aquela que contribui para recordação de conteúdos por imagens. Pela mediação do professor e contato com os gêneros orais e escritos adquirem noções da estrutura da escrita e percebem que além de desenhar palavras podem também escrevê-las e ocorre a inserção nesse ensino.

Palavras-chave: educação infantil, desenho e linguagem escrita

Email: gislainegobbo@ig.com.br

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE FOMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Cinthia Magda Fernandes Ariosi e Neusa Maria Dal Ri
Univ Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-graduação em
Educação/Campus de Marília

Resumo

Esse trabalho é resultado de tese de doutorado desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp, campus de Marília/SP. O trabalho teve como objetivo geral analisar as políticas educacionais nacionais propostas para a educação infantil, identificando as mudanças ocorridas a partir na década de 1980 no Brasil (Bauru-SP) e na Itália, especificamente quanto ao aspecto da organização do trabalho pedagógico institucional com foco na gestão das escolas. Neste artigo abordamos os dados coletados apenas nas escolas italianas e temos por objetivo apresentar a importância que os educadores italianos atribuem a documentação pedagógica como instrumento de fomento da participação democrática na escola de educação infantil. Foram selecionadas quatro cidades na Itália: Reggio Emilia, Pistóia, Turim e Milão. Utilizamos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e entrevistamos representantes dos grupos sociais envolvidos no cotidiano das escolas. A participação da família na educação infantil italiana é uma prática que está consolidada, porém já sente os reflexos do contexto político, social e econômico do neoliberalismo atual. A comunicação é o instrumento fundamental para a construção do sentimento de pertença, que sentir-se parte, usuário e provedor do processo de educação. Neste sentido, a escola é de todos e para todos, por isso a participação é um processo que faz parte da vida da instituição. Mesmo que esteja um pouco enfraquecida nas grandes cidades, a participação nas escolas de educação infantil da região norte da Itália é uma prática cultural muito difundida.

Palavras-chave: Documentação pedagógica. Participação. Relação escola-família.

e-mail: cinthiamgda@yahoo.com.br; neusamdr@terra.com.br

A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DOS SEUS EDUCADORES: ELEMENTOS PARA REFLEXÃO

Marta Fresneda Tomé

Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília
Programa de Pós-graduação em Educação

Resumo

A partir da LDBEN (1996), o atendimento em creches e pré-escolas passou a ser regulamentado pela legislação educacional concernente à Educação Básica. O que se observou, desde então, foi que a integração desses estabelecimentos aos sistemas de ensino municipais desconsiderou a especificidade do trabalho pedagógico e administrativo dessas instituições educativas. Este artigo apresenta e discute a formação dos profissionais da educação infantil e a descrição do cargo de diretor presente nos documentos legais da educação e na produção científica em educação infantil e gestão educacional, da primeira década do século XXI. A partir do referencial da pedagogia histórico-crítica, defende-se que a formação específica neste nível da educação básica e os conhecimentos técnicos e políticos em administração escolar podem representar contribuições significativas para a construção de relações emancipatórias nas instituições de educação infantil.

Palavras-chave: Educação infantil. Formação de professores. Gestão escolar.

e-mail: martaftome@yahoo.com.br



RESUMOS

EIXO 2 – POLÍTICAS E PRÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

**A UTILIZAÇÃO DA FEIRA-LIVRE, COMO MODALIDADE DIDÁTICA NAS
AULAS DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL, NUMA ESCOLA PÚBLICA DO
MUNICÍPIO DE ITAPIPOCA, CEARÁ.**

Joao Batista Costa Santos Junior
Isabel Cristina Higino Santana
Faculdade de Educação de Itapipoca-FACEDI
Universidade Estadual do Ceará-UECE
Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação-PROPGPq

Resumo

O presente projeto abordou a proposta de utilização da feira livre como modalidade didática nas aulas de Ciências do Ensino Fundamental na EEB Anastácio Alves Braga. A pesquisa contou com a participação de alunos do 8º ano. Para a coleta de dados foi utilizado questionários, entrevistas com participantes, visita a feira livre visando avaliar indicadores nas aulas de campo, que pudessem corroborar que tais atividades são de fato mais envolventes e motivadoras, além de auxiliarem na aprendizagem.

Palavras-chave: Modalidade Didática, Ensino Fundamental e Feira Livre.

e-mail: jbcostajunior@yahoo.com.br - isabelhigino@gmail.com

OS DISPOSITIVOS DISCURSIVO-LINGUÍSTICOS UTILIZADOS POR UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM UM EPISÓDIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA

Richael Silva Caetano
UNESP / Faculdade de Ciências / Campus de Bauru, Programa de Pós-Graduação em
Educação Para A Ciência, SP

Resumo

O presente artigo visa demonstrar a importância da linguagem ao processo de ensino e aprendizagem (da Matemática). Para tanto, inicialmente, é feita uma breve discussão acerca da importância da linguagem ao funcionamento/constituição intrapsicológica e interpsicológica dos indivíduos. Em seguida, realiza-se uma análise de um episódio de ensino de Matemática relativo ao ensino do conceito de potência, identificando os dispositivos discursivo-linguísticos utilizados pelo professor.

Palavras-chave: Prática Discursiva; Linguagem e Ensino; Ensino de Matemática.
e-mail: richael13@yahoo.com.br

IMPACTOS NA INCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 ANOS EM BOA VISTA RORAIMA

Lindivalda Sales de Souza Feitosa
Osmiriz Lima Feitosa
Joelma Fernandes de oliveira
Maristela Araújo Costa
Universidad de Alcalá de Henares Espanha /Madri e UFRR

Resumo

A presente pesquisa de característica qualitativa, documental, bibliográfica, com predominância de estudo de caso, tem como objetivo norteador investigar os impactos causados na Inclusão do Ensino Fundamental de 09 Anos no Município de Boa Vista-RR. Os impactos causados na mobilidade dos alunos entre os sistemas de ensino de 08 e 09 anos elencaram discussão e estudo acerca do atendimento às crianças de seis anos de idade na garantia de sua infância, currículo diferenciado e mobilidade dos alunos. Buscou-se fundamentação teórica na defesa da inclusão das crianças de seis anos de idade, tendo como principais contribuições de Le Boulch nas implicações da psicomotricidade; Piaget nos aspectos da ludicidade e novo modelo educacional; Cagliari e Ferreiro corroboram com o processo de alfabetização para nova demanda do ensino fundamental; e as publicações orientadoras do Ministério de Educação que tratam dos aspectos necessários a serem garantidos no processo de inclusão das crianças de seis anos de idade. O público participante deste processo foram gestores, professores, auxiliares de secretaria, assistentes de alunos e técnicos. Utilizou-se dos instrumentos de observações in loco, entrevistas, revisão bibliográfica, análise documental e questionários. Os resultados apontam fragilidade e discrepância na implantação do ensino de 09 anos não só em Roraima, mas, no Brasil. Espera-se que esse trabalho, que contempla reflexões às orientações gerais para a implementação do ensino de nove anos bem como, fundamentos teóricos sobre a inserção das crianças de seis anos e impactos quanto à mobilidade dos alunos, seja apreciado pelos sistemas de ensino estadual e municipal para assim refletir sobre as possibilidades de oferta a uma educação de qualidade/equidade e que estado e município desenvolvam um trabalho integrado frente às políticas públicas educacionais investindo maciçamente na formação humana e profissional dos autores que fazem parte do processo educacional.

Palavras chaves: infância, ensino fundamental e políticas públicas.

e-mail: lindabelo@bol.com.br - osmirizlima@ibest.com.br - joelmaufr@hotmai.com.br - maristela@pmbv.rr.gov.br

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR NUMA REDE PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUNS PONTOS PARA DISCUSSÃO E ANÁLISE

Thaís Cristina Rodrigues Tezani
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Faculdade de Ciências – Departamento de Educação

Resumo

O presente trabalho apresenta considerações acerca de um projeto que envolve pesquisa e extensão e que enfoca a construção de currículo comum para as escolas de ensino fundamental de um sistema público municipal na busca da melhoria da qualidade da educação escolar. Tal proposta tem como objetivo elaborar um currículo comum na perspectiva da gestão democrática e participativa, de modo que tal proposta atenda aos anseios dos sujeitos escolares. A rede municipal de ensino fundamental de Bauru SP, há cinco anos atrás trabalhava apenas com poucas escolas, assim o trabalho podia ser coordenado com facilidade. Porém, com a implantação de outras unidades, formando as atuais dezesseis escolas, esse processo ficou complicado e fragmentado. Surge então a ideia de se criar uma proposta curricular comum, fomentando a permanência do aluno, a melhoria das práticas pedagógicas e o repensar do processo de formação continuada. Como descrição detalhada da proposta, temos: estudo teórico e revisão da literatura; pesquisa e análise dos dados por meio de questionário (questões abertas e fechadas) e entrevistas com professores e coordenadores; interpretação dos dados coletados à luz da teoria, buscando compreender como as propostas curriculares são traduzidas para a prática pedagógica cotidiana pelos sujeitos escolares; organização das atividades e divisão dos professores em grupos de trabalho para elaboração das propostas, por área de conhecimento; redação preliminar do documento elaborado pelos grupos de trabalho para apresentação aos demais professores da rede municipal; redação da versão final do material didático-pedagógico e apresentação do material às unidades escolares. Como conclusões preliminares, enfatizamos que o processo de participação coletiva é um desafio aos gestores dos sistemas públicos e que a melhoria da qualidade da educação escolar e a busca pela permanência dos alunos nas escolas é um desafio que merece estudo e pesquisa. Além disso, destacamos que as concepções de currículo dos sujeitos escolares podem interferir no seu processo de construção.

Palavras-chave: currículo; ensino fundamental; gestão democrática.

e-mail: thaistezani@yahoo.com.br

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM SALA DE AULA: COLOCANDO EM EVIDÊNCIA O OLHAR DA PROFESSORA SOBRE OS SEUS ALUNOS

Rita de Cássia Cristofoleti
Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
Programa de Pós Graduação em Educação – UNIMEP

Resumo

Este estudo procurou apreender na dinâmica das relações de ensino produzidas, os indícios de como os sujeitos (tanto professora, quanto alunos) foram se constituindo e configurando saberes, modos de ensinar e de aprender e conhecimentos sobre si mesmos. As referências teóricas adotadas foram as abordagens de Vigotski e Bakhtin, privilegiando **a dinâmica interativa** produzida na sala de aula e nas relações que as pessoas da escola mantinham com a professora e os alunos da classe estudada.

Palavras-chave: Mediação, Ensino, Aprendizagem.
e-mail: ricacri@uol.com.br

DELINEANDO CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA NA ESCOLA: A VOZ DOS PROFESSORES

Beatriz Soares Nogueira
UNESP - São Paulo

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada na área de formação de professores que, mais que aprofundar teses, preocupou-se em entender melhor – através da perspectiva dos próprios professores da rede pública do Estado de São Paulo – como será a transição de um processo de formação contínua pontual (principalmente através da formação externa à escola) para um processo de formação contínua no local de trabalho docente. A metodologia adotada foi o estudo de caso e os principais instrumentos para a coleta dos dados foram entrevistas reflexivas e grupo focal. A descrição, categorização e análise das falas dos docentes possibilitaram identificar os grandes entraves factuais e psicológicos existentes na realidade e no ideário dos profissionais da área da Educação – maiores impedidores da efetivação da formação contínua em serviço dentro da unidade escolar – e demandaram apontamento de possíveis caminhos a serem trilhados pelas diversas instâncias envolvidas no processo educativo a fim de viabilizar a concretização efetiva desse novo modelo de formação.

Palavras-chave: Políticas públicas de formação de professores. Formação contínua em serviço na escola. Voz dos professores.

e-mail: beasoares@superig.com.br

UM ESTUDO ACERCA DO REFORÇO ESCOLAR E RECUPERAÇÃO EM UM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

Ana Claudia Celice Alves Vasconcelos
Iraíde Marques de Freitas Barreiro

Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília-SP

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as dimensões da proposta oficial de reforço escolar e recuperação, no município de Araçatuba-SP, até 2008, envolvendo o processo de formulação das diretrizes oficiais e os elementos que compõem a implementação desta proposta em escolas do ensino fundamental. Os estudos de recuperação e reforço foram instituídos pela Lei Federal 5.692/71 e sofreram diversas adaptações ao longo das décadas de 1980 e 1990. Com o processo de municipalização do ensino, desencadeado a partir da LDB 9.394/96, esses estudos são de responsabilidade das redes municipais. O Projeto de Reforço e Recuperação é uma ação da Secretaria Municipal de Educação, regulamentada por uma resolução própria, voltada para o atendimento de todos os alunos das séries iniciais do ensino fundamental que apresentam defasagens no processo de aprendizagem. Ao optar por uma abordagem qualitativa, investigou-se duas escolas municipais, focalizando o funcionamento do reforço e da recuperação em diferentes realidades. Foi constatado um claro processo de ressignificação e apropriação da proposta oficial, que reelabora o discurso normativo, realizando adaptações em função do contexto particular de cada unidade escolar investigada. Cada escola realiza essa leitura em função de vários aspectos, dentre eles a sua própria organização, a maneira como são encaminhadas as ações pelos integrantes no contexto escolar e a relação entre a administração central e local.

Palavras-Chave: Políticas públicas. Apropriação. Reforço escolar.

e-mail: avasc10@hotmail.com

UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE QUESTÕES ATUAIS DA PSICOLOGIA ESCOLAR

Caio Cesar Portella Santos

Isabelle de Souza Góes

Beatriz Marques de Mattos

Gabriela Machado Leão Garcia Lima

Departamento de Psicologia - Faculdade de Ciências - Unesp Bauru

Resumo

Esse ensaio teórico busca analisar o contexto educacional brasileiro atual ao que se refere às atuais políticas públicas, a medicalização de estudantes e o bullying, bem como relacioná-los com a prática profissional de professores e psicólogos. Temos como referencial teórico a psicologia sócio-histórica, e a partir dela construímos uma visão crítica sobre os temas discutidos, a caminho da superação da dicotomia historicamente implementada entre Psicologia Educacional e Psicologia Escolar, trazendo componentes teóricos e metodológicos para explicar a complexidade da ação humana, do desenvolvimento e aprendizagem, da análise das emoções e dos processos de apropriação do homem imerso no campo da cultura.

Assim como a discussão da mudança do ensino fundamental de oito para nove anos, suas implicações e conseqüências para a rotina dos professores e aluno. Relacionada com essa abarcamos o fenômeno TDAH, suas implicações no cotidiano escolar e as conseqüências da medicalização usada, bem como um questionamento dos conceitos de atenção e hiperatividade por uma análise histórico-cultural. Por fim, terminamos o ensaio com a discussão do bullying, suas causas e efeitos dentro do ambiente escolar e suas possíveis conseqüências. Concomitante a esses temas atuais, questionamos o desenvolvimento humano e como esse estaria sendo estereotipado e biologizado por algumas visões que desconsiderariam a visão social dos indivíduos. Concluímos com o questionamento da posição do professor nessa visão de homem e de mundo, juntamente com o lócus do psicólogo dentro da educação, não restringindo sua atuação a uma psicologia clínica dentro da escola.

Palavra Chave: Políticas Públicas, Psicologia Escolar, Medicalização

E-mail: caioportella@hotmail.com

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA ZONA URBANA DE TABATINGA-AM: REALIDADES E DESAFIOS

Rosana Ramos de Souza
Universidade do Estado do Amazonas
Reginaldo Luiz Fernandes de Souza
Centro de Estudos Superiores de Parintins

Resumo

Nas últimas décadas, a temática ambiental vem gerando preocupações em vários setores da sociedade. Isso se deve a crescente utilização e a busca por mais recursos naturais. Nesse contexto, aumenta a necessidade de se desenvolver atividades e projetos no intuito de educar as gerações futuras para as questões ambientais e mobilizá-las para a modificação de atitudes nocivas ao meio ambiente, além de criar posturas benéficas ao equilíbrio ambiental. No presente artigo verificou-se como a Educação Ambiental é desenvolvida nas escolas municipais da zona urbana de Tabatinga-AM. Iniciamos o trabalho com a revisão teórica acerca da evolução da Educação Ambiental e sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Estes dados serviram de base para a compreensão da importância do ensino e prática da Educação Ambiental nas escolas, identificando o papel da mesma e o grande desafio lançado na construção de sociedade ambientalmente consciente. Procurou-se conhecer a práxis da Educação Ambiental nas escolas por meio da identificação das formas de ensino e atividades práticas voltadas para a Educação Ambiental e a observação das condições materiais e estrutura física das escolas. Utilizou-se na pesquisa a abordagem qualitativa, com enfoque na observação direta intensiva e realizamos entrevistas estruturadas, com professores e gestores, buscando traçar o perfil pedagógico de cada escola. Pode-se notar que ocorrem práxis de Educação Ambiental nas escolas municipais da zona urbana de Tabatinga. Porém, é de forma esporádica e não visa envolver todos os alunos e muito menos a comunidade, o que está em desacordo com as orientações dos PCN's, onde a Educação Ambiental deve ser trabalhada de forma transversal, sendo necessário envolver todas as pessoas do âmbito escolar e comunidade para que se sensibilizem, compreendam e tenham atitudes que visem a sustentabilidade do planeta. Para a Educação Ambiental na Amazônia atingir seus objetivos é necessário um modelo de desenvolvimento econômico que valorize os aspectos peculiares da região e de sua população. A Educação Ambiental deve servir para mudanças de atitudes. As mudanças não devem se limitar somente a aspectos comportamentais do indivíduo, mas sim em sua inserção na sociedade, de modo mais amplo, político, crítico, social. Devemos ver as crianças, adolescentes e jovens não apenas como agentes do futuro, mas como agentes hoje, capazes de tomar decisões que podem interferir para o bem comum da sociedade e da natureza.

Palavras-chaves: Tabatinga, Práxis, Educação Ambiental.
e-mail: rgr-rosa@hotmail.com - reginaldo.souza@gmail.com

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E AS NECESSIDADES DAS CLASSES POPULARES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Marcos Vinicius Marques
Universidade Federal de São Carlos
Fernando Donizete Alves
Universidade Federal de São Carlos
Daiane Natália Schiavon
UNESP – Araraquara

Resumo

Entende-se que, para atender a essas necessidades, o professor deve ser o mediador entre o aluno e o saber sistematizado construído historicamente, e assim contribuir para a formação de um aluno crítico, apropriado dos conteúdos universais. Se fez necessário, como parte dos procedimentos metodológicos da pesquisa, a análise crítica do projeto político pedagógico de uma escola, para que seja possível relacioná-lo com as aulas de Educação Física, a fim de promover uma crítica e apontar alguns caminhos, no sentido do atendimento às necessidades das classes populares, para que as aulas de Educação Física estejam também comprometidas com as mesmas. Entrevistas com os professores de Educação Física também foram realizadas, a fim de identificar e entender como se dá a relação da prática pedagógica dos mesmos com o projeto político pedagógico da escola e as necessidades das classes populares. A análise dos resultados se deu de forma simultânea com a discussão dos mesmos. O projeto político pedagógico foi descrito e analisado por partes. As entrevistas passaram pelo processo de transcrição e categorização. Estas duas partes foram construídas com base no referencial teórico. As críticas feitas dizem respeito à necessidade de mudança no sentido do cumprimento da verdadeira função da escola, que acredita-se ser a mediação entre o saber do aluno e o saber historicamente construído pela humanidade, a ser apropriado de forma crítica.

Palavras-chaves: Projeto político pedagógico; Classes populares; Educação Física

O ENSINO FUNDAMENTAL EM NOVE ANOS: AS DIRETRIZES DA POLÍTICA EDUCACIONAL E AS AÇÕES DAS EQUIPES DE GESTÃO DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS SENDO UMA ESTADUAL E UMA MUNICIPAL

Thais Monteiro Ciardella
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Filosofia e Ciências
Marília – FAPESP

Resumo

O texto tem como objetivo central realizar um diagnóstico da percepção dos diretores e do corpo docente de duas escolas públicas sendo uma municipal e outra estadual sobre o processo de concretização da Escola de nove anos destacando as ações da equipe de gestão nesse processo. Os procedimentos propostos envolvem pesquisa bibliográfica e a realização, transcrição e análise de entrevistas semi-estruturadas com os diretores e os professores das escolas envolvidas e descrição das dificuldades e êxitos do processo vivenciado pela escola municipal e pela estadual. Da análise, consideramos que os profissionais, dos dois grupos, atribuem características positivas à política, entretanto, não conhecem as raízes de sua constituição e as razões que a fundamentam. Assim, a organização do trabalho dos gestores continua marcada por práticas tradicionais e centralizadoras que não favorecem mudanças significativas na estrutura pedagógica da escola de nove anos.

Palavras-chave: escola pública – ensino de nove anos – administração escolar.
e-mail: thaciardella@hotmail.com; graziela.maia@gmail.com

O TRABALHO PEDAGÓGICO E OS DIREITOS E DEVERES DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.

Márcia Regina Mocelin
PPGED – Mestrado e Doutorado em Educação – UTP/Curitiba/PR/Br

Resumo

Será abordada uma reflexão sobre o trabalho pedagógico no ambiente escolar em harmonia com os direitos e deveres da criança e do adolescente sob a luz das teorias de Paulo Freire e Miguel Arroyo com intervenções de algumas leis que regem esse espaço de discussão. A metodologia consiste em uma revisão bibliográfica, e neste sentido, adotaram-se livros desses autores, além de outras obras e artigos de autorias que compartilham o mesmo enfoque teórico. A escola deve constituir-se como espaço de conscientização e apropriação dos direitos e deveres para a humanização dos educandos, e um dos caminhos férteis é o diálogo. Considerando que não existe nenhuma forma das crianças e adolescentes aprender direitos, aprender a ter direitos e a respeitar direitos, se não lhes for ensinado nos dois espaços que comportam a maioria de seu tempo; a casa e a escola, essa reflexão proposta sobre a Formação do Pedagogo com um recorte sobre a Interação do Trabalho do Pedagogo na Escola em relação aos Direitos e Deveres da criança e do adolescente se verifica de maior importância como instrumento de emancipação humana e formação ao profissional da Educação. Quanto mais se fala em direitos humanos mais eles são negados. Reconhecendo-se a infância como produção histórica se impõe a pergunta: em que contextos se produzem a infância e com o que a escola (pedagogos, professores, funcionários e comunidade em geral) trabalha e como são exercidos seus direitos de cidadão? Intervir, pesquisar a infância e a adolescência, elaborar projetos de intervenção com o objetivo de salvar essa infância; intervir para domesticá-la, intervir para tirá-la da violência, para tirá-la do trabalho. Mexer nesse mosaico tão rico e nessas redes de intervenção e pesquisa da infância significa ir um pouco mais fundo nas questões. Torna-se fundamental reconhecer na infância e na adolescência o sujeito como sujeito de direitos para a formação do cidadão pleno buscando identificar as políticas públicas sobre direitos e deveres da criança e do adolescente. Para isso é preciso conhecer o histórico da criança e do adolescente como sujeito de direitos e deveres e perceber como esse tornar a infância e a adolescência em sujeitos de direito transforma o educador/pedagogo em sujeito de direitos. A escola, a relação pedagógica, passou a ser uma relação de sujeitos de direitos com sujeitos de direitos. Não a relação de alguém que qualifica uma mercadoria pra o mercado. O ECA trouxe dignidade para a condição docente. É muito mais digno ser um profissional da garantia de direitos, de sujeitos de direitos concretos: crianças, adolescentes, jovens ou adultos, do que qualificadores de mercadoria para o trabalho. Nesse sentido o ECA, com todo este movimento da afirmação da infância como sujeito de direitos, é um dos marcos fundamentais não só na sociedade, não só para reconhecer a infância e a adolescência como sujeitos de direitos, mas é um marco fundamental na escola.

Palavras chave: Trabalho Pedagógico, Sujeito de Direitos, ECA.

PERSPECTIVAS DE ABORDAGEM DA ORALIDADE, DA LEITURA E DA ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Fabiano de Oliveira Moraes
UFES/CE/PPGE/ES

Resumo

A partir do delineamento dos três principais elementos relacionados ao uso da língua e vinculados aos eixos organizadores dos conteúdos de ensino de português apresentados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Língua Portuguesa (terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental), sejam eles: a oralidade, a leitura e a escrita, este trabalho busca identificar aspectos relevantes relacionados à prática tradicional de ensino de tais elementos, assim como as possíveis perspectivas de abordagem dos mesmos fundamentadas em importantes trabalhos de conceituados pesquisadores brasileiros da área. Dessa forma, objetivamos problematizar as metodologias pautadas em práticas tradicionais e destacar a necessidade da formação continuada e da constituição de um professor de português crítico e reflexivo, consciente da sua responsabilidade ética, política e social.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Eixos organizadores. Professor reflexivo.

e-mail: contato@fabianomoraes.com.br

RENDIMENTO ESCOLAR E AVALIAÇÃO NA ESCOLA PRIMÁRIA NA DÉCADA DE 60 DO SÉC. XX: CONHECENDO A EXPERIÊNCIA VIVIDA

Luciana Ponce Bellido Giraldi
Marcia Cristina Argenti Perez

GEPIFE- grupos de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização
Faculdade de Ciências e Letras - UNESP Araraquara, SP - UNESP/CNPq

Resumo

O presente artigo foi elaborado pensando no ideal de seletividade escolar, atrelado a qualidade do ensino, ponderado no contexto da abertura da escola para a maioria da população. A partir disso, o objetivo do texto foi conhecer a experiência sobre ser estudante e ser professor destacando suas vivências na década 60 com relação ao rendimento escolar e avaliação perpassados por permanências e/ou mudanças. Para isso, as entrevistas foram agendadas por meio da secretária de educação de um município. Concluiu-se que a permanência de um ideal de seletividade, pautado essencialmente em avaliações/notas e na disciplina escolar, lido, em geral, como qualidade, não poderia conviver com a mudança, ilustrada pela abertura da instituição educativa.

Palavras-Chave: Ensino Primário; Década de 60, século XX; Ideal de seletividade escolar; Abertura de vagas.

Contato: luluponce@gmail.com

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIANTE DE DESEMPENHOS ESCOLARES

Luciana Ponce B. Giraldi
Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
UNESP, Programa de Pós Graduação em Educação Escolar, Araraquara/SP
Apoio CNPQ

Resumo

Este artigo, baseado principalmente em textos de Gimeno Sacristán, tem como objetivo descrever algumas práticas pedagógicas despendidas por uma professora, num 5º ano, diante de desempenhos escolares presentes no ambiente escolar. Esta pesquisa foi organizada numa perspectiva qualitativa, com enfoque teórico-empírico. Os dados empíricos foram buscados numa instituição de Ensino Fundamental I, localizada num bairro popular, numa sala de 5º ano, escolhida após um convite feito a todos os professores deste nível de ensino. Como instrumento de coleta de dados foi proposto observações da rotina da sala e entrevista com a professora responsável. Dentre os resultados deste trabalho, foi possível perceber a preocupação e as angústias fomentadas frente às diferenças e desigualdades nas aprendizagens dos alunos. Contudo, houve também uma ausência de ajustes nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, destinando ao oferecimento do reforço, caracterizado por ser um ensino individualizado e pontual, as esperanças da aprendizagem de alguns, pois em sala de aula, com material apostilado e um número considerável de alunos com desempenhos variados, associado a influências de políticas educacionais; havia muitas preocupações e atribuições, o que pode ter trazido a tona uma naturalização de práticas e ações que não conseguiram lidar com a heterogeneidade escolar. Concluiu-se que a escola, enquanto um espaço de conflito e contradições precisa contar com análises ampliadas da realidade e não apenas se conformar com o que está posto. Espera-se com este trabalho que as angústias de uma professora possam ser ouvidas e (re)pensadas. Destaca-se inclusive que os dados desta pesquisa não podem ser generalizados, devido ao seu caráter qualitativo e restrito a um ambiente.

Palavras-chave: Universalização da escola; Prática escolar; Angústias docentes.
luluponce@gmail.com
e-mail: sigolo@fc.unesp.br

O INGRESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL: DANDO VOZ AS CRIANÇAS

Daniele Cecília Ramos Dotti do Prado

Faculdade de Ciências, UNESP Bauru

Marcia Cristina Argenti Perez

Faculdade de Ciências e Letras, UNESP Araraquara

GEPIFE- grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização.

Resumo

Este trabalho teve como objetivo investigar a infância a partir do ingresso da criança no ensino fundamental, tendo como objetivo específico a análise das discussões em torno da adequação dos conteúdos e práticas pedagógicas às especificidades dos educandos. O contexto da pesquisa se deu no período de ampliação do ensino fundamental para nove anos com ingresso de crianças de seis anos. Para sua realização optamos por uma pesquisa teórico empírica, em uma turma do 1º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino, o percurso metodológico possibilitou apreender características da realidade pesquisada por meio de observações que puderam averiguar a realidade em questão, entrevistas e aplicação da Hora Lúdica que puderam captar as concepções das crianças. Dentre os principais resultados temos: 1) Existe a ruptura entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, as crianças perceberam e relataram as diferenças estruturais e de ambientes, de tal forma que sentem falta de espaços próprios para o brincar e de recursos como: parque, tanque de areia e brinquedos. 2) A infância das crianças pesquisadas aparece como um período de vida distinto da vida adulta, o brincar aparece como característico desse momento. Em suma, destacamos a importância de refletir as práticas pedagógicas destinadas a esta faixa etária, considerando o lúdico como aliado neste processo, de tal modo que as crianças tenham maiores possibilidades de aprendizagem.

Palavras Chaves: Infância; Educação; Escola

e-mail: danizinhacecilia@yahoo.com.br

ELABORAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR NO ÂMBITO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jair Lopes Junior
Elisângela Schmöller Luciano
Universidade Estadual Paulista/Campus Bauru

Resumo

Este trabalho concentra ênfase na investigação de processos comportamentais que definem, de um lado, a elaboração da queixa por professores em serviço e, de outro, a interpretação da queixa por licenciandos em Pedagogia, ou seja, por discentes que ainda não obtiveram experiências profissionais vinculadas à docência. Admite-se que a queixa escolar constitui-se da redação sobre características de desempenho de alunos que evidenciam diferenças em relação às aprendizagens preconizadas pela professora. Deste modo, a formalização da queixa escolar evidencia interpretações do professor sobre propriedades dos comportamentos dos respectivos alunos, em especial, em termos de possíveis relações de causalidade vinculadas com as ações dos alunos. Considerando as contribuições metodológicas da Análise do Comportamento para os processos de interpretação funcional das interações em sala de aula, este trabalho investigou propriedades dos repertórios de elaboração da queixa escolar por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e dos repertórios de interpretação de tais queixas por licenciandas em Pedagogia. Foram analisados nove protocolos preenchidos pelas professoras com total observância das condições de sigilo e anonimato. Em seguida, as licenciandas apresentaram comentários sobre as principais características de dois dentre os nove protocolos. Os principais resultados evidenciaram que, tanto a elaboração da queixa escolar pelas professoras, quanto a interpretação dos protocolos pelas licenciandas sustentam características que desvinculam a compreensão dos desempenhos dos alunos das condições metodológicas (práticas de ensino e de avaliação) nas quais tais desempenhos são emitidos. Tais características podem comprometer o estabelecimento de correspondências entre desempenhos dos alunos e descritores das aprendizagens previstas nas matrizes de referência de sistemas de avaliação, justificando investigações adicionais com foco em estratégias de intervenção.

Palavras-chave: queixa escolar, ensino fundamental, análise de contingências
e-mail: elis.schmoller@gmail.com

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DOS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAL E ESTADUAL

Laís Ribeiro dos Santos
Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho-FFC-Marília
Departamento de Administração e Supervisão Escolar - FFC-Marília
Agência de Fomento: FAPESP

Resumo

A pesquisa tem como objetivo central analisar como se constitui a relação entre comunicação e educação em duas escolas, sendo uma estadual e outra municipal, principalmente no que se refere à gestão comunicativa, ou seja, planejamento, execução e avaliação de projetos. Pretendemos, também, identificar a concepção dos profissionais da escola (equipe de gestão, professores e funcionários) sobre comunicação, educação escolar e suas relações. A investigação ocorre em uma abordagem de pesquisa qualitativa e trabalha com dois procedimentos principais: a observação sistemática e as entrevistas semi-estruturadas. Segundo Freire (1977), o que caracteriza a comunicação é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. Através desse diálogo comunicativo a sociedade vem escrevendo sua história, no entanto, é preciso entender que comunicação não é apenas diálogo, mas construção de pensamentos e idéias a partir desse diálogo, no qual há o encontro de homens e mulheres que, mediados pelo mundo, o “pronunciam”, problematizando seus saberes. Uma educação implicada na reciprocidade entre indivíduos, para garantir problematização dos saberes e verdadeiramente atuar, modificar e transformar a realidade, é compreendida como comunicação e estabelecimento do diálogo libertador. Nesse sentido, observamos a escola e analisamos as falas dos seus integrantes a fim de perceber como se dá essa relação no âmbito dos estudos de Administração Escolar que têm a escola como local principal de pesquisa. Das observações realizadas, percebemos que nas duas escolas estudadas predomina a comunicação enquanto informação, no sentido de privilegiar avisos, regras e determinações das instâncias superiores. Talvez, possamos afirmar que, para os sujeitos das escolas, o que compreendemos como comunicação são momentos informais com menor importância. Nesse sentido, além de informação, a comunicação é hierarquizada e burocratizada mediante emissão de ofícios e outros documentos. Já nas entrevistas, aparecem concepções mais elaboradas, principalmente pelos professores, entre eles, o profissional da gestão destaca os aspectos burocráticos indicados anteriormente. Percebemos sutil diferença entre a escola municipal e a estadual nos momentos coletivos dos professores, neles, a direção se preocupa em dialogar diretamente com seus profissionais, o que não ocorre na escola estadual que separa as funções da equipe de direção e formaliza as decisões.

Palavras-chave: Educação e Comunicação. Administração Escolar. Diálogo e participação na escola.

e-mail: la_is.santos@hotmail.com

PRÁTICA PEDAGÓGICA E A ESCOLA PARA TODOS: O JOGO EM FOCO

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Tania Gracy do Valle
Luciana Ponce Bellido Giraldi
Célia Regina Fialho Bortolozo
Universidade Estadual Paulista, Bauru/São Paulo.

Resumo

Preocupar-se com a diversidade e organizar a ação pedagógica parece ser um desafio intrínseco na integração dos alunos com maiores ou menores dificuldades de aprendizagem, incluídos ou excluídos. Por meio de uma pesquisa quanti-qualitativa, objetivou-se mapear quais jogos são utilizados como favorecedores de práticas inclusivas, nas escolas de Educação Básica, e descrever alguns relatos de práticas pedagógicas com a utilização de jogos, considerando as diferentes áreas do saber. Participaram desta pesquisa professores-estudantes de diversas regiões do Brasil, de curso de formação continuada, por meio da modalidade EaD, oferecido nos anos de 2008 e 2009, em parceria entre o Ministério da Educação e a Universidade Estadual Paulista. Dentre as 242 narrativas analisadas, foi possível identificar uma diversidade muito grande de jogos. Dessa forma, eles foram agrupados, seguindo as bases curriculares presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assinala-se que a maioria dos professores demonstrou dificuldades para utilizar o jogo como estratégia didática, além de, em alguns casos, ter havido problemas para compreender o conceito de jogo. Foram raros os participantes que conseguiram explicitar todas as etapas solicitadas na narrativa, perpassando por: objetivos, desenvolvimento da atividade e resultados. Pode-se concluir que o jogo vai além da experiência e possibilita a transposição das aquisições para outros contextos, inclusive, pontua-se que, para todos os participantes deste estudo, o jogo destacou-se como algo relevante e que auxilia os alunos, com ou sem deficiência, a transpor, com mais facilidade, atitudes/conceitos apreendidos por meio de jogos.

Palavras-chave: Diversidade. Prática Pedagógica. Jogos.

e-mails: luluponce@gmail.com , verinha@fc.unesp.br, tgvale@uol.com.br , celinhabortolozo@gmail.com ,

**OS SABERES PROFISSIONAIS DOS EDUCADORES DO PROGRAMA MAIS
EDUCAÇÃO/ MAIS ESCOLA: AVANÇOS E DESAFIOS NA PRÁTICA EDUCATIVA
EM DUQUE DE CAXIAS**

Sheila Cristina Monteiro Matos
Alessandra Victor Rosa
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Agência de Fomento: CAPES

Resumo

Este trabalho teve por objetivo analisar os saberes profissionais de educadores *do* Programa Mais Educação/Mais Escola no município de Duque de Caxias. Para tal, realizou-se um estudo de caso. No trabalho de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, técnicas de observação e pesquisas em registros. A base do referencial teórico é Tardif e a documentação normativa do Programa Mais Educação. Por fim, relata-se o estudo de caso, apresentando os resultados da pesquisa. Em síntese, verificou-se a necessidade de uma formação continuada para os profissionais da educação, bem como um momento de troca de experiências entre esses indivíduos. Neste ínterim, observou-se que o Mais Educação, em suas diretrizes, corrobora com a importância dessa necessidade e prevê sua prática.

Palavras-chave: Educação integral. Programa Mais Educação. Saberes profissionais.
e-mails: sheilammatos@uol.com.br; victor.alessandrarosa@gmail.com.

A UTILIZAÇÃO DO JORNAL EM SALA DE AULA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA

Mayara Nobuei Segantini Yoneyama

Resumo

Este artigo visa apresentar considerações sobre as práticas de leitura no ensino de Língua Portuguesa e sobre a utilização do jornal como recurso didático intermediário desse processo. Para isso, utilizaremos como base os fundamentos teóricos de Antunes (2008), Jurado e Rojo (2006), Kleiman (2006), Borges e Assagra (2010). E a partir disso, se investigará a metodologia das práticas de leitura propostas para a utilização do jornal no Boletim de Leitura Orientada.

Palavras-chave: Práticas de leitura. Língua Portuguesa. Jornal.

ANÁLISE DE INDICADORES DE APRENDIZAGENS EM MATRIZES DE REFERÊNCIA DO ENSINO FUNDAMENTAL: SUBSÍDIOS PARA PRÁTICAS DE ENSINO

Mariana Vaitiekunas Pizarro
Jair Lopes Junior
Carolina de Santi Antonelli
Universidade Estadual Paulista/Bauru, SP - CNPq

Resumo

A implantação dos sistemas de avaliação do rendimento escolar na Educação Básica impôs, dentre outras conseqüências, a necessidade de o professor analisar as correspondências entre, de um lado, os desempenhos emitidos pelos alunos em interação com as condições didáticas que ele oferece e, de outro, os indicadores previstos nas matrizes de desempenho. Tais matrizes orientam a elaboração dos instrumentos de avaliação. Admite-se que tal situação coloca a necessidade da investigação de recursos metodológicos que poderiam favorecer a compreensão de tais indicadores e, com isso, contribuir com o planejamento e a execução de unidades didáticas direcionadas para o ensino dos mesmos. Por sua vez, concomitante com a defesa da alfabetização científica, constata-se uma crescente utilização de material textual não literário nos processos de ensino e de aprendizagem de ciências. Neste contexto, o presente trabalho investigou possíveis correspondências entre indicadores de aprendizagens de Língua Portuguesa e de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi efetuada a análise documental das seguintes fontes oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Matrizes de Referência para Avaliação/SARESP, as Matrizes Curriculares de Referência/SAEB e as Orientações Curriculares da Prefeitura do município de São Paulo. Foram considerados os indicadores previstos (habilidades ou conteúdos procedimentais) para temas de Língua Portuguesa relacionados com o gênero não literário, bem como os indicadores para os temas Ambiente, Ser humano e saúde e Recursos tecnológicos em Ciências Naturais. Após a tabulação dos indicadores, expressos como habilidades vinculadas a competências, bem como expectativas de aprendizagens, foram efetuadas caracterizações dos mesmos com base em critérios definidos pelos documentos oficiais consultados e em literatura da área de Ensino de Ciências. As caracterizações e análises efetuadas indicaram que, para as duas áreas curriculares consideradas, as prioridades estão concentradas em indicadores definidos pela observação e registro de informações, bem como pelas transformações (operações, cálculos) que o aluno deve realizar com tais informações. A consistência verificada nas características dos indicadores pode se constituir em condição importante para o planejamento de unidades didáticas que objetivem a produção das aprendizagens esperadas, em particular, por ocasião da utilização de textos não literários. A observância de características dos indicadores poderá favorecer, nestas ocasiões, a produção de indicadores igualmente relevantes para as duas áreas curriculares.

Palavras-chave: indicadores, matrizes de referência, ensino fundamental
e-mail: marianavpz@gmail.com

EDUCAÇÃO AMBIENTAL – A RECICLAGEM COMO FATOR DE PRESERVAÇÃO AMBIENTAL

Analúcia Bueno dos Reis Giometti
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP Franca/ SP
Programa do Núcleo de Ensino de Franca – PROGRAD

Resumo

Esse trabalho teve como objetivo principal conscientizar os alunos da 5ª série do Ensino Fundamental acerca das consequências da produção do lixo pela sociedade humana e os impactos deste para o meio ambiente, demonstrando a necessidade cada vez mais premente de processos de reaproveitamento de detritos e diminuição da quantidade de lixo produzida *per capita*. Através da construção do conceito de sustentabilidade, que tem o propósito do desenvolvimento pleno, visando o ambiental, o econômico e o social, pretendeu-se elucidar aos alunos sobre as inter-relações existentes na sociedade em que está inserido, enfatizando o pensamento crítico, o aprendizado cooperativo e a contemplação de várias práticas de consumo consciente. Buscou-se, então, uma maior conscientização acerca do papel do homem na preservação da natureza e na manutenção dos recursos naturais necessários à sobrevivência e às atividades humanas. Essa conscientização visa à associação, por parte dos estudantes, da preservação de tais recursos a atividades efetivas, como a reutilização e a reciclagem, afinal esses processos poupam os recursos energéticos utilizados pela sociedade. Desta forma intenciona-se que os estudantes tenham a percepção sobre a importância deste tema, o Lixo, que abrange tantos outros assuntos, como a cadeia de produção de bens e serviços, o consumo exacerbado e o valor sustentável, embutidos em cada escolha do nosso cotidiano. Pretendeu-se, assim, que os estudantes compreendessem o termo desenvolvimento sustentável, e o valor de sua participação na construção de uma sociedade em que o meio ambiente consegue coexistir com interesses sociais e econômicos e como a questão do lixo está intimamente ligada a esses conceitos. Assim, o que se procurou foi desenvolver um processo efetivo de educação ambiental, desenvolvendo atitudes conscientes que possam levar esses alunos a agir nas circunvizinhanças, na cidade e expandir esse processo para cada vez mais longe, se tornando multiplicadores. Pretendeu-se, então, que ao fim deste trabalho os alunos adotassem uma postura de responsabilidade ambiental decorrente da conscientização de que as atitudes humanas alteram o meio onde vivem e vêm causando sua deterioração, além de que conhecessem as possibilidades proporcionadas pela tecnologia para a preservação do meio ambiente através do reaproveitamento e da reciclagem do lixo produzido pela sociedade.

Palavras-chave: Educação ambiental – reciclagem de lixo – desenvolvimento sustentável
e-mail: analuciagiometti@yahoo.com.br

O SABER-FAZER DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL: FATORES QUE PODEM INFLUENCIAR NA ESCOLHA DOS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PARA ENSINAR SOBRE O CERRADO

Lismaria Polato Francelin

Osmar Cavassan

Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências
UNESP - Universidade Estadual Paulista - Bauru/SP

Resumo

Na educação formal, seja em espaço escolar ou não-escolar, a aprendizagem dos alunos depende em grande parte dos procedimentos didáticos que os professores escolhem para ensinar determinados conteúdos. No Ensino de Geografia, quando o tema é cerrado, há possibilidade de diversificar os procedimentos didáticos dos quais os professores poderão recorrer, entre eles as ilustrações, documentário em vídeo, livro didático ou ainda aula em campo no ambiente natural. Buscamos neste trabalho, identificar os fatores que podem influenciar professores de Geografia do Ensino Fundamental na escolha dos procedimentos didáticos para o ensino sobre o cerrado, levando em consideração as experiências sócio-históricas desses professores. Inicialmente consideramos a hipótese de que os professores poderiam ser influenciados pelas experiências do mundo-vivido, das experiências infantis, ainda como alunos ou como profissionais. Ao final desse trabalho, chegamos a conclusão de que a hipótese inicial não foi totalmente confirmada, pois constatamos que para a maioria dos professores, as experiências sócio-históricas na infância não influenciam diretamente na escolha dos procedimentos didáticos, porém as experiências vividas na Educação Básica, no Ensino Superior enquanto alunos tem maior grau de influência nas *práxis* de cada profissional. Participaram dessa pesquisa sete professores de Geografia do Ensino Fundamental de duas Escolas Públicas da cidade Bauru e para coleta dos dados, foi utilizado um instrumento: a entrevista com questões pré-formuladas. Procuramos, à luz da fenomenologia, discutir o quanto as experiências sócio-históricas dos professores de Geografia estão relacionadas às escolhas dos procedimentos didáticos utilizados para ensinar esse tema no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Prática docente; procedimentos didáticos; experiências sócio-históricas.

e-mail: lismaria.fran@yahoo.com.br

A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO EM CIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Silmara Sartoreto de Oliveira
Profa. Adjunta do Departamento de Biologia Geral,
Centro de Ciências Biológicas da UEL/Londrina/PR

Resumo

O contexto escolar é composto de comportamentos e acontecimentos educacionais e humanos que permeiam a formação serviço de professores em exercício. Neste sentido, o presente estudo visa analisar as expectativas e perspectiva de professores em formação continuada para os conteúdos de ciências, assim como, acompanhar o seu desenvolvimento metodológico, teórico e prático. Este estudo também pretende analisar a prática colaborativa entre professores em serviço e gestores em educação. Acredita-se que o trabalho colaborativo entre professores atuantes seja essencial para o desenvolvimento profissional docente no sentido de fornecer as condições mínimas e necessárias para o trabalho do professor. Trata-se de uma pesquisa realizada na própria escola e nos espaços de formação de professores. Ou seja, os dados serão coletados no contexto escolar, nos encontros dos grupos de trabalho e professores. Através desta pesquisa, espera-se verificar que o trabalho coletivo na escola, propicia momentos de reflexão do professor em serviço quanto a sua própria formação, no sentido de fundamentar, subsidiar e transformar o trabalho docente e as dimensões escolares que o mesmo envolve.

Palavras-Chaves: Formação de professores; Contexto escolar; Trabalho docente.
E-mail: silmara.sartoreto@uel.br

CRESCENDO E SE DESCOBRINDO: UMA PONTE ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE UBERABA – MG EM PROL DA (RE) CONSTRUÇÃO DO OLHAR SOBRE A SEXUALIDADE

Anna Luiza Silva Almeida Vicente
Luciana Moreira Nascimento
Simone Acrani

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – FUNEP – Uberaba - MG

Resumo

A adolescência geralmente ocorre dos 10 aos 19 anos e é uma fase marcada por mudanças significativas no campo fisiológico, psicológico e social. É nesse período que se inicia o desenvolvimento do corpo e que ocorrem as descobertas mais marcantes sobre sexualidade. Entretanto, ainda não há uma maturidade sexual e responsabilidade completa sobre seus atos, por isso, a maioria dos relacionamentos sexuais dos adolescentes realiza-se mais para satisfazer os impulsos. A criança desde cedo precisa ter esclarecimento sobre assuntos ligados ao sexo, para que suas descobertas sejam livres de complexos, culpas e preconceitos. Acredita-se que a melhor maneira de ocorrer o desenvolvimento saudável para a vida sexual é a orientação que transcende as questões de conscientização e informação e constrói a sexualidade sobre os alicerces da subjetividade pertinente a cada um, aliado ao conhecimento fisiológico. A escola pela sua importância no campo de socialização é um veículo importante para facilitar o entendimento da sexualidade humana, mas o despreparo dos professores aliado a valorização biológica do tema e a barreira social promovem a separação entre o sexo e a sexualidade. Assim, a escola se torna apenas uma propagadora de conhecimento técnico. Por isso, sendo a universidade a instância máxima de discussão e pesquisa, cabe a ela auxiliar a mudança na forma de olhar e abordar a sexualidade nas escolas públicas, ao mesmo tempo em que deve propiciar aos discentes, futuros professores, condições de lidar com a temática. Assim, o projeto de extensão “Crescendo e se Descobrimdo” visou intervir na escola no sentido de implantar uma educação sexual que possibilitasse construir com os alunos um conhecimento biológico, fisiológico e preventivo sobre o tema, de forma que o conteúdo permeasse o desenvolvimento do aluno ao ponto dele compreender e questionar o sexo e a sexualidade em nossa sociedade. O projeto teve dois subprojetos, ambos realizados com alunos do ensino fundamental de escolas públicas de Uberaba -MG. Um subprojeto foi realizado com 40 alunos de três diferentes escolas públicas e as atividades aconteceram nas dependências da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e o outro aconteceu para 40 alunos da Escola Estadual Quintiliano Jardim (EEQJ), neste, os graduandos iam até as escolas onde as atividades foram desenvolvidas. O subprojeto foi realizado por dez monitores (cinco em cada subprojeto) do curso de Ciências Biológicas da UFTM. O projeto consistiu em oficinas (dramatização, levantamento de dúvidas, debates, filmes, confecção de cartazes, maquetes, etc). Dessa forma, foram contemplados vários aspectos que constituem a temática: conceitos anatômicos, biológicos e fisiológicos; diferenças entre sexo e sexualidade; preconceitos; gestação precoce e outros. As atividades desenvolvidas permitiram a criação de um espaço para que se discutisse educação sexual em diferentes contextos, minimizando dúvidas e anseios, possibilitando o resgate da auto-estima e a valorização dos adolescentes. O projeto causou a interação dos discentes da UFTM com a realidade educacional local, vivência valiosa para sua formação profissional. Permitiu também, que a interação universidade-escola fosse realizada de modo eficiente, possibilitando a discussão de uma temática essencial para o bem estar dos indivíduos: a sexualidade.

Palavras-chave: Sexualidade, Extensão Universitária e Adolescência.

e-mail: simoneacrani@dcb.uftm.edu.

INDISCIPLINA ESCOLAR: UM ESTUDO COMPARADO DA PERCEPÇÃO DA DIREÇÃO E DOS DOCENTES DE UMA ESCOLA PARTICULAR E UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Graziela de Jesus
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP - Marília/SP - FAPESP

Resumo

Atualmente, há grande preocupação dos pesquisadores em educação de investigar os diversos problemas que a escola vivencia e de encontrar possíveis soluções para a educação de qualidade a todos. Uma das potencialidades das pesquisas atuais sobre a Administração Escolar é de propor estudos que valorizem o olhar para e sobre a escola, questionando o que ela é e, principalmente, como se organiza para receber e trabalhar com os seus alunos, resolver seus problemas internos. Esta pesquisa insere-se neste movimento de valorizar a escola como objeto de estudo e possui como objetivo principal diagnosticar a percepção da direção e dos docentes das primeiras séries do ensino fundamental, de uma escola particular e uma escola municipal, sobre a indisciplina escolar. A pesquisa apresenta uma perspectiva qualitativa e utiliza como principal instrumento de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas, que foram realizadas com dez sujeitos, sendo cinco de uma escola pública municipal e cinco de uma escola particular. As entrevistas foram analisadas a partir dos estudos sobre indisciplina escolar, concepção de educação escolar presente na Pedagogia Histórico-crítica e a concepção de Administração Escolar para a transformação social. A análise das entrevistas possibilita inferir que a percepção do que é ou não é (in) disciplina escolar para os profissionais participantes está mais diretamente relacionada ao comportamento dos alunos. Conseqüentemente, a concepção de educação escolar e de Administração escolar das profissionais distancia-se das utilizadas como referencial deste trabalho.

ATIVIDADES CURRICULAS DESPORTIVAS

André Tiago Rossito Goes
UNESP/Bauru

Lílian Aparecida Ferreira

Departamento de Educação Física - Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru

Resumo

A Educação Física no Brasil passou a integrar os currículos escolares, em âmbito nacional, a partir da década de 1920. Sua trajetória histórica revela várias vertentes, dentre elas: a higienista, a militarista e a esportivista. Na perspectiva esportivista o professor foi reconhecido, muitas vezes, como treinador e, nesta lógica, a partir da década de 1970, foram criadas as Turmas de Treinamento, com o intuito de revelar novos talentos para o país. Com a intenção de mudar esta tradição da área, em 2002 as Turmas de Treinamento foram extintas, sendo substituída pelas Atividades Curriculares Desportivas (ACDs), que vieram com um maior leque de atividades esportivas e culturais. Desta mudança ficam algumas questões: Na prática, qual será o real objetivo das ACDs? Será que o professor ainda tem a intenção de revelar novos atletas? Qual a perspectiva do aluno perante as aulas de ACDs? Este estudo tem como objetivo compreender as indagações apresentadas no sentido de contribuir com as reflexões sobre Educação Física no ambiente escolar. Como recurso metodológico, o trabalho se orientou por uma abordagem qualitativa de pesquisa, assentado na investigação do tipo etnográfica. A coleta dos dados se deu por meio de questionário, entrevista e observação das aulas de ACDs, com as alunas participantes das aulas e a professora de Educação Física responsável pela turma em uma escola estadual do município de Bauru/SP. Após intensas leituras, agrupamos as respostas comumente encontradas, permitindo a construção das categorias de análise, tais categorias se relacionaram às distintas formas de coletas empreendidas nesta pesquisa: 1) observação das aulas de ACDs pelo pesquisador; 2) questionário aplicado as alunas participantes da turma de ACDs; 3) entrevista com a professora de Educação Física. A pesquisa em questão nos permitiu concluir que parece ter havido uma mudança no comportamento dos alunos e da professora de Educação Física ao vivenciarem as ACDs se comparados aos dados que eram relatados nas antigas Turmas de Treinamento. O foco das aulas, tanto para as alunas quanto para a professora de Educação Física, se assenta numa preocupação humanizadora, envolvendo elementos como a inclusão, o respeito às diferenças e a valorização do prazer e do lúdico nas aulas.

Palavras-Chave: Atividades Curriculares Desportivas, Educação Física escolar, Esporte escolar.

e-mail: andre.ef@fc.unesp.br ou soy_charada@hotmail.com

MÉTRICAS DE DESEMPENHO DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICAS CICLADAS E NÃO CICLADAS

Ivanete Bellucci P. de Almeida
Doutora em Educação - Unicamp
Membro do NEEMA – Fatec Indaiatuba
(Núcleo de Estudos em Estatística e Matemática Aplicada)

Francisco Carlos Benedetti
Mestre em Educação Matemática – Unesp Rio Claro
Prof. Estatística da FATEC Indaiatuba
Membro do NEEMA – Fatec Indaiatuba

Resumo

Nossa pesquisa mediu a eficiência das escolas públicas cicladas e não cicladas do ensino fundamental, centrando-se nos municípios de Campinas, Belo Horizonte e Rio de Janeiro. Criamos variáveis para entender a influência do trabalho pedagógico do professor em relação ao tipo de escola (ciclada e não ciclada) e, simultaneamente, interessou-nos associar esse trabalho pedagógico, calculado pela Análise Fatorial, com as variáveis de proficiência média em leitura e matemática e a variável nível socioeconômico, o que se tornou determinante para estabelecer a eficiência das escolas. Também foram observadas as aplicações de instrumentos compostos por itens utilizados ao longo do projeto Geres em períodos diferentes, os quais determinaram os impactos no desempenho da aprendizagem. Enriquecendo esses processos, nossa pesquisa apresentou uma contribuição à avaliação de desempenho das escolas públicas, com a Análise Fatorial (AF) e a seleção das variáveis mais significativas para a aplicação da metodologia de Análise por Envoltória de Dados (DEA) nesse universo pesquisado.

Palavras-chave: Estudo longitudinal, Eficiência, Análise de dados.

e-mail: e-mail: ivanete@fatecindaituba.edu.br - francisco.benedetti@fatecindaituba.edu.br

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA REDE MUNICIPAL DE LENÇÓIS PAULISTA-SP

Celeida Paredes Francisco
Instituto Superior de Educação Orígenes Lessa
Élida Maria da Fonseca Costa Farias
Universidade do Sagrado Coração
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

*“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”
Paulo Freire*

Resumo

O objetivo que norteou o desenvolvimento deste trabalho foi, primeiramente, diagnosticar as fragilidades dos profissionais que atuam no ensino fundamental da rede municipal de Lençóis Paulista-SP; e, a partir daí, elaborar um rol de competências necessárias à melhoria de suas atuações educativas. Tais competências foram aferidas através de processos avaliadores específicos de acordo com cada categoria de educadores envolvida no trabalho, as quais encaminharam-nos ao objetivo segundo, qual seja, o de analisar seus resultados para, por fim, alcançar o mote maior, que foi propor algumas ações de formação continuada, capazes de ampliar os conhecimentos dos profissionais e, conseqüentemente, elevar os índices de melhorias da qualidade da educação do referido município. Respaldou este trabalho o caminho metodológico que tomou por base o princípio da ação-reflexão-ação em todas as suas fases, desde os primeiros encontros com educadores que seriam avaliados e a equipe pedagogia da Diretoria Municipal da Educação para elaboração das competências, passando pela construção dos instrumentos avaliativos e das devolutivas dos resultados obtidos, até a construção da proposta de capacitação. Não se teve a pretensão de ser um retrato perfeito do desempenho dos profissionais desse Sistema Municipal de Ensino. A nossa intenção foi nortear possibilidades de buscas de caminhos que levem a melhorias das relações intrínsecas e extrínsecas do sistema educacional oficial da cidade, culminando com a transformação da prática pedagógica e com a conseqüente elevação do nível de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Competências, avaliação diagnóstica, transformação da prática.

e-mail: celeida@facol.br - elidaverdefonseca@hotmail.com

TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR

Verônica Aparecida Pereira
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Resumo

A Psicologia Escolar busca responder questões emergentes da educação brasileira, de modo a compreender a problemática educacional em suas múltiplas variáveis: estrutura e funcionamento do ensino, políticas públicas, aspectos sociais e demográficos de sua clientela e as relações que estabelecem com a escola. Diante deste desafio, uma das realidades ainda pouco estudada refere-se à inserção de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. O presente estudo teve por objetivo oferecer Consultoria Colaborativa em Psicologia para investigação de necessidades educacionais específicas do 1º ano do Ensino Fundamental (ciclo de nove anos) e construção de práticas educativas junto à docente que atua nesta fase de ensino. O estudo foi desenvolvido em uma sala de aula de uma escola pública do interior do Mato Grosso do Sul, onde os pesquisadores acompanharam o trabalho de uma docente do 1º ano do Ensino Fundamental. Estudavam nesta sala 27 alunos com idade entre cinco a seis anos no ano de 2010. O repertório inicial dos alunos foi analisado, buscando-se estabelecer medidas acadêmicas e sociais. A partir de práticas de consultoria colaborativa, realizadas quinzenalmente, e observação sistemática das aulas, buscou-se compreender a realidade dos alunos e suas necessidades, construindo com o professor estratégias lúdicas de ensino-aprendizagem. O repertório acadêmico inicial dos alunos apontou apenas a habilidade de escrita do nome próprio. A avaliação das habilidades sociais norteou intervenções pautadas no comportamento pró-social, valorizando as competências do aluno. Ao final do ano, embora a maioria da sala tenha atingido o objetivo da série, constatou-se que para os alunos mais novos houve maior dificuldade. O planejamento de atividades que favorecem múltiplas expressões, como o desenho, a música, o lúdico e a recontagem de histórias foram estratégias educativas importantes a serem desenvolvidas na transição da educação infantil ao ensino fundamental.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Escolarização aos seis anos; Políticas Públicas
e-mail: veronicapereira@ufgd.edu.br

AS LIÇÕES DE CASA COMO EVENTOS DE LETRAMENTO: O QUE ELAS PODEM REVELAR SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA?

Patrícia de Oliveira
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Resumo

As tarefas e lições de casa podem se constituir em um importante evento de letramento onde a família interagirá sobre práticas da linguagem escrita. Entende-se por evento de letramento as situações onde a base das interações entre os sujeitos é constituída pelas práticas da linguagem escrita. É também nesses eventos que a família expressa sua relação com o ensino escolar e as práticas de ensino utilizadas em sala de aula. Participaram desta pesquisa qualitativa com base etnometodológica 10 pais de crianças com dificuldades de aprendizagem de uma escola do interior paulista, selecionados pelas professoras. Foram realizadas 10 reuniões, com periodicidade semanal, as quais foram registradas em audiovisual para posterior recorte dos dados. Os dados apontaram que os familiares não compreendem as estratégias utilizadas no ensino de seus filhos, levando-os a se sentirem despreparados para acompanhá-los na realização das atividades escolares e a julgar a legitimidade das práticas e estratégias de ensino utilizadas na escola, o que pode vir a influenciar negativamente o desempenho das crianças. Consideramos a importância dos familiares conhecerem e compreenderem quais as novas estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem das crianças, a fim de aproximá-los das práticas escolares, empoderá-los para acompanhar os estudos de seus filhos e, dessa maneira, legitimar as estratégias utilizadas pelos professores.

Palavras-chave: eventos de letramento, famílias, aprendizagem.
Contato: patty.ol@hotmail.com

TRABALHANDO CONCEITOS FÍSICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: O EXPERIMENTO DO BARQUINHO

Moacir Pereira de Souza Filho
Josiane de Almeida Trevisani
Ana Maria Osório Araya
UNESP/FCT/Presidente Prudente

Resumo

Este trabalho tem por objetivo divulgar uma pesquisa realizada com crianças do ensino fundamental sobre a inclusão da Física no Ensino Fundamental, utilizando a experimentação. A experimentação se constitui em uma das principais fontes na busca de informações. Nesta modalidade, o aprendizado ocorre não somente por meio da manipulação de materiais, mas principalmente, através de um processo intrinsecamente dinâmico, onde há um confronto entre as idéias do aluno com as de seus colegas ou do professor. Desta forma, após a atividade realizada, o aluno lança um “novo olhar” sobre sua hipótese inicial. As atividades devem ser organizadas de modo que os alunos ganhem progressivamente a capacidade de formular perguntas e suposições sobre o assunto em estudo; consiga registrar e organizar informações através de desenhos e/ou pequenos textos e; comunicar de modo oral ou escrito informações que sintetize e justifique suas idéias. Assim, uma das formas de sistematizar os conhecimentos adquiridos na ação do sujeito sobre o objeto, pode ser o de propor aos alunos uma síntese final, na forma de desenhos individuais e/ou produção de pequenos textos escritos. Nesta fase escolar, em que conceitos físicos fazem parte integrante da disciplina de ciências, encontramos um campo fértil para explorar a Física elementar. É possível desenvolver uma atividade experimental na forma de uma situação-problema que visa, de um lado, despertar o interesse do aprendiz por esta ciência, e de outro, fazer com que esses alunos levantem hipóteses e expressem termos e significados físicos que já fazem parte de seu repertório e que podem ser “aflorados” com a interação do sujeito sobre o objeto de estudo. A atividade experimental, além dos aspectos teóricos que ela pode despertar, instiga os alunos a pensarem, a desenvolverem o espírito crítico e de cooperação. O professor deve valorizar o caminho percorrido por esses alunos para chegarem à solução do problema e promover a interação entre sujeitos ou entre o sujeito e o objeto, que modifica o objeto da aprendizagem. Após essa intervenção, o aluno terá adquirido uma nova interpretação sobre o fenômeno estudado. Esta pesquisa é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso exigido como requisito ao término do curso de licenciatura em Física da Unesp, campus de Presidente Prudente. A atividade desenvolvida em sala de aula se baseou na proposta do “experimento do barquinho”, sugerida pelo Laboratório de Pesquisa em Ensino de Física da USP. O processo investigativo encontra-se fundamentado na teoria de Jean Piaget. Os aspectos teóricos do pensamento de Piaget nos possibilitaram conhecer e entender as características da faixa etária investigada. Conclui-se que é possível trabalhar conceitos físicos no primeiro ciclo do ensino fundamental. A física que faz sentido para o aluno, que o desafia na busca por novas alternativas. Atividades como esta, estimulam e desenvolvem no aluno a capacidade de formular perguntas e suposições sobre determinado assunto, organizar e registrar informações de diversas formas, como a escrita, o desenho e gráficos. Acreditamos que, proporcionado experiências prazerosas neste nível de ensino e trabalhando a Física de modo “vivo” e atual, posteriormente os estudantes terão facilidade no entendimento do conhecimento socialmente estabelecido e cientificamente aceito.

Palavras-chave: Atividades Experimentais, Ensino Fundamental, Jean Piaget.

A CULTURA DE JOGOS TRADICIONAIS INFANTIS EM CRIANÇAS DE ESCOLAS DE BAURU-SP

Débora Pignataro Fumes

Luciene Ferreira da Silva

Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - Departamento de Educação Física -
Campus de Bauru

Resumo

O tempo das crianças que deveria ser utilizado para a compreensão do mundo de forma concreta e lúdica, através das brincadeiras e relações sociais proporcionadas pelos jogos, vem sendo ocupado com atividades ditas “sérias” e que proporcionam a preparação para o futuro e conseqüentemente a adultização precoce e a descaracterização da infância. Devido a essa restrição de tempo das crianças há pouca preocupação em viver a infância de forma lúdica, até mesmo dentro da escola. Esse problema acontece com todas as crianças, porém, se diferem entre elas, os tipos de obrigações empregadas à infância, de acordo com a classe social à qual pertencem. O objetivo desse estudo foi constatar se os jogos tradicionais infantis são elementos presentes nas aulas de Educação Física escolar e observar como esses vêm sendo tratados nos recreios na realidade atual das escolas que aceitaram participar da pesquisa. Para isso utilizou-se de pesquisa bibliográfica sobre a infância, a educação física e os jogos e também de pesquisa de documentos tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente, os Parâmetros Nacionais Curriculares e os projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Foi realizada uma entrevista semi-estruturada com professores de Educação Física de escolas de Bauru-SP. Três escolas foram sujeitas da pesquisa, sendo uma da rede pública municipal, outra da rede estadual e outra da rede privada. Também constou de observações dos recreios escolares a fim de verificar se os jogos tradicionais infantis estavam presentes de forma espontânea nas vivências cotidianas das crianças. Pode-se concluir que os jogos tradicionais infantis estão presentes nas escolas investigadas tanto nas aulas de Educação Física como nos recreios escolares. Dessa forma a hipótese que tínhamos sobre o afastamento de tais jogos foi superada e, portanto não há tal afastamento dentro das escolas, no entanto se verificou que os professores que participaram da pesquisa não baseavam suas atividades nos autores especialistas em jogos tradicionais infantis e também não conheciam a classificação desses jogos e os aplicavam sem fazer as separações quanto à classificação. Tais jogos são parte da cultura infantil e possuem grande potencial lúdico, portanto a incorporação desses jogos no processo educacional é muito rico devido ao aprendizado se dar de forma lúdica favorecer a compreensão e fazer com que esse aprendizado permaneça por muito mais tempo.

Palavras-chave: Educação Física, Infância e Jogos Tradicionais Infantis

e-mail: deborafumes@terra.com.br

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS ANOS INICIAIS: DISCUSSÕES SOBRE A SELEÇÃO DE LIXO RECICLÁVEL A PARTIR DO TRABALHO COM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mariana Vaitiekunas Pizarro
UNESP / Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência
USC - Universidade do Sagrado Coração - Docente
Gustavo Iachel
UNESP / Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência
Ivania Aparecida Sanches Sanches
USC - Universidade do Sagrado Coração - Docente

Resumo

Atualmente são realizadas pesquisas na área de ensino de Ciências relacionadas à educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, ainda é pequeno o número de pesquisas que se dedicam a essa faixa da escolarização, destinadas a discutir as práticas dos professores em Ciências nos anos iniciais oferecendo além de críticas, subsídios para suas ações. Partimos do pressuposto de que devemos formar cidadãos capazes de opinar e reconhecer a Ciências que o cerca em seu cotidiano bem como gerar Ciência de forma coerente no futuro, se assim o desejar. Partindo dessa premissa e das contribuições oferecidas pela literatura da área acerca das práticas de alfabetização científica, o presente trabalho tem por objetivo analisar as produções de alunos do 2º ano (antiga 1ª série) do ensino fundamental a partir de uma seqüência didática desenvolvida, tendo como foco de discussão, o encaminhamento dado ao lixo a partir do enredo de uma história em quadrinhos. O trabalho com esse tipo de texto se justifica na medida em que este é muito apreciado por crianças em período de alfabetização, permitindo, além da interpretação das palavras, a interpretação das imagens. Além disso, a escolha do tema está diretamente ligada a uma situação social real: a instalação de lixeiras de coleta seletiva de lixo no pátio da escola que atende crianças de 1º a 3º ano (equivalentes aos antigos pré até a 2ª série). Ao final dos trabalhos, pudemos concluir o quão relevante é para a aprendizagem dos alunos pequenos, trabalhar com as questões que envolvem o seu dia a dia e o repertório que eles trazem para dentro do espaço escolar e que, apesar dos alunos não possuírem a leitura e escrita fluentes no 2º ano (antiga 1ª série) e que ainda estejam em período de alfabetização, não há empecilhos em envolvê-los em um trabalho reflexivo e direcionado a partir dos conteúdos que se pretende explorar.

Palavras-chave: Alfabetização científica – anos iniciais do ensino fundamental – histórias em quadrinhos
e-mail: marianavpz@gmail.com

EDUCAÇÃO E PREVENÇÃO DE ACIDENTES DE TRÂNSITO

Victor Bath Pereira Nunes Monteiro

Sandra Regina Gimenez-Paschoal

Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" Campus - Marília.

Programa de pós-graduação em Educação, SP. Agência de Fomento: CAPES

Resumo

Os acidentes de trânsito podem trazer danos à vida escolar, mas ainda são pouco discutidos nesse âmbito. O objetivo deste trabalho foi fazer reflexões sobre aspectos de prevenção de acidentes e educação para o trânsito, a partir de documentos nacionais e textos científicos. Percebeu-se que houve avanços na legislação brasileira e nas políticas públicas, mas é necessário intensificar as pesquisas na área, a fim de fornecer subsídios para o planejamento e avaliação de programas preventivos.

Palavras-chave: Educação, acidentes, trânsito.

e-mail: victor_bath@hotmail.com

LIVRO DIDÁTICO E FORMAÇÃO DOCENTE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA CULTURA ESCOLAR

Rosane de Fátima Batista Teixeira
Leilah Santiago Bufrem
Universidade Federal do Paraná
Programa de Pós-graduação em Educação
Agência Financiadora: Capes

Resumo

O objetivo deste trabalho é discutir o livro didático no contexto da cultura escolar de maneira mais específica no processo de alfabetização, analisando a relação do professor alfabetizador com o livro e em que contextos do processo de formação docente ele se faz presente. Foram analisados os relatos de três professoras alfabetizadoras que atuam na rede municipal de Curitiba (PR) em turmas de segundo ano do ensino fundamental, com as entrevistas procurou-se compreender o trabalho de alfabetização realizado, o contexto da formação profissional das docentes e como o livro didático permeia estes processos. O referencial teórico está pautado nos conceitos de cultura escolar (Forquin) e de saber docente (Tardif). Acredita-se que o livro didático é um dos principais veiculadores do conhecimento sistematizado, sendo um objeto reconhecido e privilegiado na cultura escolar. Sua importância pode ser verificada nas políticas governamentais que situam o Brasil como país que possui um dos maiores programas de distribuição de livros e pelo seu papel na definição dos conteúdos culturais que serão privilegiados e transmitidos nas escolas. Mesmo sendo elemento central no processo educativo, só muito recentemente o livro didático tem recebido a devida atenção dos pesquisadores e cientistas sociais nos distintos cenários educacionais. Considerado um livro “menor”, descartável e efêmero no contexto do mercado editorial, hoje, o objeto “livro didático” constitui elemento essencial para a investigação científica sobre a cultura material escolar no âmbito tanto da História da Educação (história das disciplinas escolares, história dos currículos e programas, história da leitura...) como da Didática, da Filosofia e das áreas correlatas. Verificada esta importância atribuída a ele pela cultura escolar, na cultura da escola e especificamente na visão das professoras ouvidas nesta pesquisa problematiza-se se para estas professoras o livro apresenta esta mesma carga valorativa, constituindo-se em elemento principal no processo de ensino, como se efetiva a discussão sobre o livro didático na escola e nos processos de formação do professor. Considera-se a partir das análises realizadas que nos cursos de formação docente a temática relacionada com a seleção e o uso de materiais didáticos não ocupa espaço significativo nos programas curriculares o que resulta em profissionais que se deparam na escola com processos de escolha de materiais e mais especificamente de livros didáticos, que não dispõe de elementos teóricos e critérios científicos para analisar as articulações teóricas e metodológicas que compõem um livro didático, fazendo dele um objeto de análise, um recurso didático. Percebe-se também a marca histórica das cartilhas de alfabetização nos diferentes contextos de escolarização. Na escola verifica-se a forte presença do livro didático, mas não se localiza momentos em que ele seja objeto efetivo de estudo e discussão.

Palavras-chave: Livro didático; Saber Docente; Cultura Escolar.
e-mail: rosanebateixeira@yahoo.com.br

CIÊNCIAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - CONTRIBUINDO NA ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DE MATEMÁTICA.

Aline Agnelo Jango
Denise Fernandes de Mello
Pablo Venegas

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP) - Campus de Bauru,
Faculdade de Ciências, Departamento de Física, CNPq e PROEX

Resumo

Levantamentos realizados em periódicos nacionais na área de Ensino de Ciências e Educação, teses de mestrado e doutorado, além de levantamentos com professores do Ensino Fundamental – Primeiro Ciclo, evidenciam que conteúdos de Ciências em geral não são abordados em sala de aula. O argumento utilizado pela maioria dos professores é de que a Escola tem como meta nas séries iniciais a alfabetização e a matemática. Neste contexto, embora sejam adotados livros didáticos de Ciências pelas escolas, muitos professores afirmam nunca terem utilizado os mesmos. Quando indagados se já realizaram atividades de ciências com seus alunos, a maioria relata que não, ou no máximo citam como exemplo o experimento de germinação, onde o grão de feijão é colocado num algodão com água, e os alunos observam ao longo de um período de tempo o ciclo de desenvolvimento da planta. Este trabalho mostra resultados de como atividades lúdicas e investigativas de conhecimento Físico, podem contribuir para a alfabetização e o aprendizado de matemática, além de outras áreas do conhecimento.

Este é um resultado importante de ser mostrado, já que exemplifica que o processo ensino-aprendizagem não precisa ser fragmentado, onde as áreas do conhecimento são compartimentos estanques. Apresentamos como exemplo, uma atividade lúdica de conhecimento físico, que envolve o tema eletricidade. A atividade foi abordada num contexto multidisciplinar, ou seja além do conteúdo de Física, escolhido por despertar muito interesse nas crianças, trabalhou de forma lúdica, mas sistemática, com a alfabetização, matemática, biologia e artes. A atividade proposta consiste em um jogo, montado utilizando-se uma plataforma de madeira como base, fios elétricos, uma lâmpada e pilha. Desenvolvemos a atividade com aproximadamente 500 crianças e 20 professores de diferentes escolas de Ensino Fundamental – Primeiro Ciclo, de Bauru e região. Nossos resultados evidenciam avanços na construção de hipóteses, explicações e também das associações/interpretações de outras situações-problemas apresentadas pelos professores participantes. Os resultados da pesquisa-ação envolvendo os mesmos professores evidenciaram uma efetiva participação e envolvimento destes no projeto, com a proposição de novas atividades e mudança de visão em relação à metodologia proposta. Concluímos que este trabalho representa uma oportunidade de reflexão, e mobilização junto aos professores em exercício e futuros professores, para inclusão de práticas metodológicas apoiadas em referenciais teóricos científicos que promovam, não apenas o transpor para a sala de aula de um saber absorvido, mas de uma prática reflexiva, crítica e aprimorada às necessidades escolares vigentes.

Palavras-chave: conhecimento físico, crianças, atividades lúdicas.

E-mail: alinejhango@hotmail.com

O QUE SE TEM FEITO EM SALA DE AULA: ALFABETIZADO OU LETRADO?

Onaide Schwartz Mendonça
FCT/UNESP/ Univ. Est.; SP; Brasil

Margaret Moraes
FCT/UNESP/ Univ. Est.; SP; Brasil

Luis Fernando Barreto
FCT/UNESP/ Univ. Est.; SP; Brasil

Resumo

Neste texto pretende-se discutir equívocos derivados da má interpretação da Psicogênese da Língua escrita sobre os conceitos de alfabetização e letramento, explicitando suas características e mostrando a importância de se estabelecer a distinção entre eles, pois da clareza de suas diferenças decorrerá a prática do professor em sala de aula, o que poderá facilitar ou dificultar a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; metodologia.

e-mail: onaide@fct.unesp.br

RECEBIMENTO PRÉVIO DE INFORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA SOBRE OS ACIDENTES INFANTIS: SUBSÍDIOS PARA O PLANEJAMENTO DE ATIVIDADE DE FORMAÇÃO ENVOLVENDO O TEMA

Thais Pondaco Gonsales
Sandra Regina Gimenez-Paschoal
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Neto”; Câmpus Marília, Programa de Pós Graduação em Educação, São Paulo, Capes.

Resumo

Escolas são consideradas espaços privilegiados para o trabalho com prevenção de acidentes infantis, porém trabalhos dessa natureza são escassos, e a demanda da formação de professores nessa direção também é limitada. O objetivo deste trabalho foi identificar o recebimento prévio de informação de uma professora sobre os acidentes infantis para subsidiar o planejamento de uma atividade de formação para professor envolvendo esse tema na escola. Participou da pesquisa uma professora da 3ª série do Ensino Fundamental e os dados foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada. Diante das informações fornecidas pela participante, pode-se destacar que ela recebeu informação sobre acidentes infantis na sua graduação, porém, esta enfocou o tema dos primeiros socorros. A docente considerou a informação insuficiente, pois foi pontual, sem apoio de material escrito e não foi usada na prática. Por fim, a professora referiu achar importante incluir esse tipo de informação sobre prevenção de acidentes infantis na formação docente. Esses dados vão ao encontro dos objetivos propostos para a realização de uma ação de formação envolvendo a temática da prevenção dos acidentes infantis, por acreditar na formação contínua do professor e algo que possa ser exaustivamente aplicado no seu cotidiano de sala de aula com os alunos. Além disso, deve-se propor a elaboração de um material escrito, com uso de pequenos textos e notícias a respeito da temática, subdividido em unidades/fichas, buscando um desenvolvimento gradativo em relação ao assunto, ou seja, apresentação de uma seqüência lógica, indo do mais simples para o mais complexo, definindo conceitos e oferecendo oportunidades para sua aplicação na prática. Além disso, informações fornecidas exemplificaram a lacuna que os docentes têm em relação à sua formação sobre prevenção de acidentes, como também tem apontado a literatura. Sendo assim, a participante forneceu dados relevantes de informações já adquiridos previamente e indicou lacunas de conhecimentos que merecem atenção, ressaltando a importância da realização de uma atividade de formação sobre a prevenção dos acidentes infantis, além de subsidiar o planejamento e desenvolvimento da mesma.

Palavras-chave: formação; professores; acidente infantil
e-mail: thaispondaco@yahoo.com.br

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA E O USO SOCIAL DA LEITURA: UM NOVO OLHAR DO/PARA O MUNDO

Mirian Fernanda das Neves
Rosa Maria Manzoni

Campus de Bauru - Faculdade de Ciências – Pedagogia – Campus de Bauru

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo estudar o papel social da leitura, sua importância na construção de conhecimento e na formação de leitores, bem como refletir sobre o ensino da leitura no contexto escolar, com crianças em processo de alfabetização. Para sua realização, foram utilizados, como suporte teórico autores que se dedicam ao estudo da linguagem, da temática da leitura, e dos fenômenos que ocorrem por meio dela no ambiente escolar, em especial os de Bakhtin, Kleiman, Chartier, Foucambert, entre outros. A pesquisa realizou-se a partir da abordagem da pesquisa qualitativa, utilizando-se da pesquisa participante, por meio da qual foi possível a pesquisadora ter o contato direto com o fenômeno observado, para participar e recolher ações dos participantes no seu contexto natural, a partir das suas perspectivas e de seus pontos de vista. Já para coleta e análise dos dados, utilizou-se dos instrumentos do questionário, entrevista e observação participante. Teve como sujeitos uma classe de alfabetização e sua respectiva professora, no ano de 2009. Com a análise dessas informações, pode-se traçar um panorama da leitura no contexto escolar e das práticas pedagógicas que envolvem este objeto. Os resultados do levantamento bibliográfico e da análise dos dados apontam que a leitura é uma prática social e, como tal, tem função social indispensável na sociedade atual. E a escola, sendo um dos maiores instrumentos de contato com o universo letrado, portanto, da leitura, para crianças de meios não letrados, têm papel primordial no desenvolvimento e na formação de leitores que tenham consciência da importância da leitura e perpetuem esta prática no seu cotidiano. Do mesmo modo, os sujeitos participantes da pesquisa, conseguiram atingir um nível avançado de letramento e compreender o papel social da leitura como a sua importância para viver na sociedade, na qual estão inseridos.

Palavras-chaves: Leitura. Letramento. Ensino da Leitura.
e-mail: midasneves@gmail.com



RESUMOS

EIXO 3 - POLÍTICAS E PRÁTICAS NO ENSINO MÉDIO

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO DA REFLEXIVIDADE

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Programa de Pós Graduação em Educação - UNIMEP

Rita de Cássia Cristofoleti

Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba

Resumo

Este trabalho discute as mediações das professoras na produção de um texto coletivo de crianças de uma 3ª série do ensino fundamental. O objetivo foi o desenvolvimento da reflexividade no processo de escrita. A referência teórica foi a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. A reflexividade é um modo mediado de funcionamento do psiquismo humano, neste sentido, problematizamos o papel das professoras e de seus modos de intervenção nesse processo de elaboração da escrita pelos alunos.

Palavras-chaves: Mediação, Escrita, Reflexividade

E-mail: cbometto@yahoo.com.br

LABORATÓRIOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA: A REALIDADE EM ALGUMAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE MATO GROSSO

Juliane Dias Dadalto
Renata Cristina Cabrera

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT – Cuiabá – Mato Grosso

Resumo

O presente trabalho centrou na compreensão da relação entre o uso dos laboratórios didáticos para o ensino de Biologia, no que se refere à sua contribuição enquanto ferramenta metodológica, e na maneira como esse recurso didático vem sendo utilizado, averiguando se este se constitui ou não como recurso eficiente para os professores de Biologia de duas escolas públicas de Cuiabá-MT. Também procurou-se evidenciar as possíveis dificuldades, por parte dos docentes, para utilização e implementação do trabalho com o laboratório didático. O levantamento dos dados foi realizado de março a maio de 2010 em duas escolas estaduais de Ensino Médio de Cuiabá-MT, no qual se buscou, por meio de questionário semi-estruturado e metodologia de grupo focal, compreender a visão de professores e alunos quanto às questões didáticas e metodológicas do ensino nos laboratórios didáticos. Os dados evidenciaram que, apesar das escolas possuírem certa estrutura quanto aos laboratórios e os docentes reconhecerem o espaço como fundamental para um ensino efetivo e de qualidade, essas ferramentas didáticas não são utilizadas de maneira a contribuir com a discussão dos conteúdos do ensino de Biologia. Os dados apontam ainda que a utilização desses espaços deve ser repensada e trabalhada por meio de formação inicial e continuada desses docentes, garantindo, assim, melhora na qualidade de ensino/aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Laboratórios didáticos, Ensino de Biologia, Ensino Médio.

Email: ju_dadalto@hotmail.com

ARTE NO ENSINO MÉDIO DE SÃO JOÃO DEL-REI: PERCEPÇÃO DOCENTE, MÍDIA E FORMAÇÃO ESTÉTICA

Dilceia Maria Auxiliadora de Paiva Ferreira

Resumo

O presente trabalho investigou as concepções dos docentes do Ensino Médio quanto a disciplina de Arte. Além das dificuldades enfrentadas no trabalho, tratamos da sua formação acadêmica, linguagens artísticas que interagem, recursos midiáticos utilizados e os lastros epistemológicos-estéticos na relação currículo-escola através do enfoque da Educação Estética.

Palavras-chave: Formação Estética. Currículo. Arte.

A CENTRALIDADE DO TRABALHO NA REALIDADE ESCOLAR DO ESTUDANTE: PERSPECTIVAS PARA ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL

Priscila Sayuri Goto
Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e
Sociais – UNESP Câmpus de Franca-SP

Resumo

Nesse contexto do mundo mecanizado e da modernidade, o acesso rápido e fácil a pessoas, informações e locais distantes, advindos com o avanço da comunicação virtual, revela fragilidades nas relações humanas e sociais. Tais situações de estranhamento e relações esvaziadas nutrem-se principalmente pelo modo como está organizada a sociedade, sob forte presença do capital e da perspectiva mercadológica neoliberal, sintonizada nos preceitos de estreitamento da cidadania frente ao individualismo, a competitividade, a privatização dos setores públicos, desregulamentação do capital financeiro, num movimento de “retirada” do Estado de suas responsabilidades. No Brasil, esse regime penaliza fortemente as políticas sociais públicas, com graves reatamentos nas condições de vida das populações mais empobrecidas da sociedade. Nos termos da Política Educacional, a exclusão social e a desigualdade são amplamente observadas dentre aqueles que freqüentam a escola pública. Nas unidades de ensino os desafios cotidianos apresentam novas dimensões, materializadas no preconceito, no trabalho infanto-juvenil conciliado ao estudo, na evasão escolar, nas más condições habitacionais, na gravidez precoce, entre outros. Em meio à heterogeneidade de estudantes, nas escolas públicas existem grupos sociais que se distinguem dos demais, pois representam uma classe de estudantes que administram uma dupla jornada, conciliando estudo e trabalho. Partindo dessa demanda, a investigação objetiva construir reflexões acerca da realidade escolar do estudante-trabalhador, apreender a centralidade do trabalho e o seu significado às classes populares, a partir de um viés social, econômico e cultural, com o intuito de analisar se tal rotina apresenta algum impacto no processo de ensino-aprendizagem, socialização e participação escolar aos sujeitos da pesquisa.

Palavras-Chave: estudante; trabalho; escola pública
e-mail: pri_sayuri@hotmail.com

A AVALIAÇÃO ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DA TAXIONOMIA DE OBJETIVOS EDUCACIONAIS

Mayara Nobuei Segantini Yoneyama

Resumo

Devido ao fato de a avaliação escolar ter uma grande importância para o processo de aprendizagem, este artigo tem como objetivo analisar que níveis cognitivos apresentados pela *Taxionomia de objetivos educacionais* (1977) estão presentes em cinco instrumentos de avaliação de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio de uma escola privada de Curitiba. Já que, a forma como as provas são elaboradas, e se elas podem ou não contribuir para o ensino-aprendizagem de língua materna.

Palavras-chave: Avaliação escolar. Língua Portuguesa. Níveis cognitivos.

AS IMPLICAÇÕES DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE CONSUMO DE ÁLCOOL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO BREVE APLICADA POR PROFESSORES

Izabella Alvarenga Silva
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Raul Aragão Martins
UNESP, Programa de Pós Graduação em Educação, Marília/SP – FAPESP

Resumo

O consumo de álcool entre o público jovem tem se iniciado em idade cada vez mais precoce e com frequência cada vez maior. Por essa razão buscou-se realizar uma pesquisa com adolescentes, matriculados no ensino médio público, por profissionais da própria escola com apoio de um grupo de pesquisadores da UNESP (e não por pessoal externo à escola) em uma escola pública estadual de ensino médio de uma cidade do noroeste paulista, Brasil. Realizou-se um curso de formação continuada no local de trabalho com um grupo de professores e a fim de habilitá-los a desenvolver pesquisa sobre o padrão de beber de adolescentes e aplicar uma intervenção breve baseada no procedimento *Brief Alcohol Screening and Intervention for College Students* (BASICS). Essa intervenção é usada para a redução de danos e diminuição do consumo de álcool. O objetivo dessa pesquisa de doutorado foi avaliar as implicações que o curso de formação continuada teve na efetivação da pesquisa (levantamento e intervenção breve) dos profissionais da escola e na prática escolar desses profissionais, e a eficácia da intervenção breve aplicada por profissionais da educação. Os resultados apontam que a realização da pesquisa contribuiu significativamente para a prática docente e na autovalorização profissional. Notou-se que o vínculo entre professor e alunos facilitou a realização da intervenção breve alcançando índices significativos na redução de consumo de álcool, principalmente entre os alunos do primeiro ano do ensino médio. Assim, conclui-se que formar profissionais de escolas para pesquisa e aplicação de intervenções breve é válido e deve-se começar o trabalho de intervenção com alunos dos últimos anos do ensino fundamental ou primeiro ano do ensino médio.

Palavras-chave: Formação continuada. Intervenção breve. Consumo de álcool.
e-mail: izabella.silva@gamil.com; lunogcruz@yahoo.com.br; raul@ibilce.unesp.br

A UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO ENSINO DE GENÉTICA, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Thaiane Abrascio Porfírio
Fernanda Patrícia Serafim Martins
Mariangela Torreglosa Ruiz
Simone Acrani

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Projeto PIBID-BIOLOGIA – CAPES

Resumo

O ensino de Genética é, em geral, tradicional e centralizado em conteúdos extensos e muitas vezes complexos. Neste contexto, novas propostas são necessárias para facilitar o aprendizado desta disciplina, que é amplamente divulgada na imprensa e na maioria das vezes compreendida de forma errônea. Os materiais lúdicos e tecnológicos são meios fundamentais e necessários para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Este trabalho objetiva desenvolver o conteúdo de Genética de forma a facilitar o aprendizado do aluno demonstrando a aplicação dos conceitos em seu dia a dia, por meio de construção de atividades lúdicas que valorizem as aptidões individuais e avaliar as diferenças no rendimento dos alunos proporcionada pelas atividades. Durante o trabalho foi observada a realidade dos estudantes e da estrutura escolar, com base nesta análise propusemos a elaboração de diferentes atividades que auxiliassem na compreensão e aprendizagem do conteúdo de genética, satisfazendo as diversas aptidões dos alunos. A atividade foi realizada por integrantes do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que tem como objetivos abordar os conteúdos de forma globalizada, valorizando as experiências do cotidiano dos alunos, permitindo a relação entre teoria e prática, dando significado às aprendizagens realizadas na escola, possibilitando que estas sejam úteis na vida, no trabalho e no exercício da cidadania. A intervenção foi realizada numa turma do terceiro ano do ensino médio da Escola Estadual Santa Terezinha (EEST) localizada na cidade de Uberaba – MG, com a orientação da supervisora do projeto e da professora responsável pela disciplina. Optou-se por avaliar a questão a partir da perspectiva da didática, como tecnologia formadora, que ao longo do tempo se constitui como um reflexo da forma em que o pensamento educacional tem se desenvolvido e se transformado, e neste trabalho, buscou-se identificar a relação entre o ensino de genética e a estratégia da ludicidade como instrumento para maximizar o processo de ensino-aprendizagem. Neste trabalho, o uso de diferentes ferramentas de aprendizagem procurou aguçar nos alunos a sua melhor aptidão. Para avaliação do rendimento dos alunos, foram elaborados gráficos com as médias de todos os bimestres e foram comparadas as médias dos alunos antes e depois da intervenção por meio do teste estatístico de Mann Whitney. O envolvimento dos alunos com a elaboração dos trabalhos e a aproximação do conteúdo específico com o seu cotidiano pode ter sido o fator que possibilitou os resultados positivos encontrados (maior nota após a intervenção e menor número de faltas nas aulas). Os resultados mostraram diferenças estatísticas entre o rendimento dos alunos após a intervenção e reforçam um problema na educação: metodologias de aprendizagem não atrativas e não adaptadas a realidade do aluno são fatores que desestimulam os alunos. Neste sentido, as atividades lúdicas ganham um espaço como ferramentas facilitadoras da aprendizagem, pois estimulam o interesse do aluno pelo conteúdo específico, aumentam os níveis de experiência pessoal e social, ajudam a construir novos conceitos, desenvolvem e enriquecem a personalidade, e simbolizam um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Palavras-chave: estratégias de ensino aprendizagem, genética, lúdico.

e-mail: thaiane.tap@hotmail.com - nandinhaana@hotmail.com

A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE FÍSICA: UMA ANÁLISE DO USO DE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS PELOS PROFESSORES DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP E REGIÃO

Paula Mesquita Melques
Ana Maria Osorio Araya
Klaus Schlünzen Junior

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Presidente Prudente /
Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP
Programa de pós-graduação em Educação
Agência de fomento: CAPES

Resumo

O presente artigo é um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso e tem como foco apresentar um breve panorama do uso de recursos tecnológicos pelos professores de Física de Presidente Prudente/SP e região. Também é apresentado o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE), repositório educacional digital que tem por finalidade disponibilizar recursos educacionais digitais de livre acesso para toda a comunidade escolar, nas áreas de conhecimento previstas pela educação básica, profissionalizante e superior. Por meio de um questionário, analisou-se, por exemplo, se estes professores utilizam recursos educacionais digitais nas suas aulas, quais os fatores que dificultam a inserção da informática nas escolas em que lecionam e se conhecem e utilizam o BIOE. Os dados obtidos indicam que os professores que participaram da pesquisa, em sua maioria, utilizam com baixa frequência recursos educacionais digitais em suas aulas, e ainda, desconhecem os benefícios que esta ferramenta pode proporcionar ao Ensino de Física.

Palavras-chave: Ensino de Física, Recurso educacional digital, Banco Internacional de Objetos Educacionais

e-mail: paula_melques@yahoo.com.br

AÇÃO ESCOLAR CONJUNTA SUBSIDIANDO O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS VOLTADAS AO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Allan Victor Ribeiro
UNESP/FC/Bauru
Moacir Pereira de Souza Filho
UNESP/FCT/Presidente Prudente
Izabel de Souza Sartti
SESI/Centro Educacional 358/Bauru
Elisabete Aparecida Andrello Rubo
UNESP/FC/Bauru

Resumo

Toda competência está fundamentalmente ligada a uma prática social. No caso do ensino ela envolve os protagonistas do processo: o professor e os alunos. Portanto, não é possível imaginar que o professor defina de modo unilateral as situações problemas. A negociação (ou o contrato didático) só funciona se o poder for realmente partilhado e, se o professor escutar as sugestões e críticas dos seus alunos. Neste sentido o professor deve dispor de um bom conhecimento dos processos de projetos e das dinâmicas de grupos, ou seja, uma capacidade de mediação entre os alunos, estimulando o debate. Essa competência, assim como as outras, requer certamente conhecimentos didáticos, mas também uma grande capacidade de comunicação de empatia e de respeito. Para subsidiar os professores a implementar a nova lei, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais divididos em três áreas do conhecimento: *Ciência da Natureza e Matemática; Linguagem e Códigos e Ciências Humanas*; todas envolvendo suas *Tecnologias*. Dentro destas áreas do conhecimento sugere-se, respectivamente, o desenvolvimento de três tipos de competências: *investigação e compreensão; representação e comunicação e contextualização sócio cultural*. Neste sentido, surgem as noções de *interdisciplinaridade* e de *contextualização*. A *primeira* envolve ultrapassar os limites de uma única disciplina para a compreensão de um dado fenômeno. A *segunda*, dar significado aquilo que se pretende ensinar ao aluno, levando em consideração a realidade vivida por ele. Desta forma, este trabalho pretende mostrar que, uma vez que, a escola tem a liberdade de trabalhar a parte diversificada do currículo e o professor tem a autonomia para desenvolver um trabalho diferenciado, é possível desenvolver um projeto interdisciplinar que envolva as três áreas do conhecimento e o desenvolvimento dos três tipos de competências, respectivamente. Desta forma, apresentamos um trabalho interdisciplinar envolvendo alunos do EM, apresentando o projeto desenvolvido com estes alunos, a saber: (Ciências da Natureza – *Enem*), (Linguagem e códigos - *Feira de Ciências*) e (Contextualização sócio-cultural - *Ensino de Astronomia*). Em conjunto buscou-se estabelecer ações aplicáveis e efetivas que posteriormente culminaram na proposta e objetivo deste trabalho. Estabeleceu-se a caracterização da situação problema apresentada ao processo educacional para, em através da reflexão sobre as ações pedagógicas inferir no desenvolvimento de novas ações. Do ponto de vista do fazer pedagógico, este trabalho apresenta reflexões sobre as ações desenvolvidas no ambiente escolar que proporcionaram um processo de análises mais completas das futuras práticas. Tais reflexões foram realizadas através de reuniões pedagógicas, ou formações individuais e contribuíram para o desenvolvimento de estratégias que visaram a não fragmentação das áreas do conhecimento objetivando assim uma abordagem interdisciplinar e contextualizada das expectativas de ensino e aprendizagem contidas nos Referenciais Curriculares da Educação Básica. Neste

sentido destacamos três projetos voltados ao ensino de Ciências da Natureza que foram estruturados e pensados de forma a articular as três instâncias no processo educacional: a *escola*, o *professor* e o *aluno*. Destacamos através dos resultados obtidos nestas ações que a partir da dimensão diversificada do currículo foi possível desenvolvimento de um trabalho diferenciado, que contemplou um projeto interdisciplinar envolvendo as diversas áreas do conhecimento colaborando no desenvolvimento das habilidades e competências voltadas ao ensino de ciências da natureza.

Palavras-chave: Professor reflexivo, Competências, Ensino de Ciências da Natureza
e-mail: allan_vr@unesp.br

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: ANÁLISE CENTRADA NA PERCEPÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

Ana Célia de Oliveira Paz
Pesquisadora da Universidade Federal de Roraima-UFRR

Resumo

O presente trabalho de pesquisa realiza um estudo de caso da concepção que o gestor escolar tem de Gestão Democrática, sendo ele o articulador principal no exercício da gestão democrática escolar. Apresenta uma análise reflexiva quanto ao papel desse profissional, no que se refere à sua formação e prática cotidiana, face aos desafios e mudanças na educação. Enfatiza a preocupação com os entraves que se apresentam no desafio em implantar uma gestão verdadeiramente democrática nas escolas públicas do Sistema Estadual de Ensino em Roraima, apresentando a trajetória que está sendo seguida, não deixando de ressaltar os princípios basilares democráticos desenvolvidos dentro do ambiente escolar, e a formação inicial e continuada dos gestores, como instrumento de grande importância para o pleno exercício da democracia, com a participação de todos os sujeitos escolares nas tomadas de decisões e sua efetivação. Na fundamentação teórica foi possível encontrar subsídios capazes de contribuir com pressupostos, apontando algumas implicações que, em seu conjunto, levam, em nosso entender, a práxis da pesquisa para possíveis desdobramentos emancipatórios da prática gestora, em virtude das muitas contradições encontradas. Concluiu-se que o domínio teórico e específico na área de gestão é imprescindível ao gestor, além do conhecimento da estrutura e funcionamento, organização e administração do sistema de ensino, que permita eliminar as relações competitivas, corporativas, autoritárias e burocráticas, diante da práxis condutora da legítima gestão democrática escolar.

Palavras-chave: gestão democrática, gestor, formação.
e-mail: anaceliapaz@hotmail.com

O PPP E O PDE: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE OS MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DA ESCOLA PÚBLICA

Jayane Kelly Gomes de Melo
Nathália Gomes da Silva
Thayse Kessya Oliveira de Almeida
UEPB

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar os aspectos que fundamentam a estrutura do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), os quais constituem a dinâmica presente nos planos educacionais de ensino nas escolas públicas. Tentando entender o funcionamento de ambos na prática escolar, especificamente no que se refere ao Ensino Médio, realizou-se duas visitas a uma escola estadual da cidade de Campina Grande – PB. As referidas visitas ocorreram no ano de 2010, e foram compostas de observações de comportamento para com a equipe pedagógica, bem como a realização de uma entrevista aos seus componentes e, colhimento dos documentos referentes à política educacional desenvolvida pela instituição visitada, no intuito de saber qual dos planos era utilizado pela escola e como o mesmo era executado. Dessa forma, foram utilizadas como bases teóricas, pertinentes para a análise dos dados coletados, algumas fontes sobre a definição e aplicação dos projetos, quais sejam: FONSECA (2003); GADOTTI (2000); PEREIRA (1998) e VEIGA (1996), além da Lei nº 9394 de 1996. Sendo assim, o trabalho em questão representa uma importante reflexão para a educação brasileira, no que concerne a eficácia da realização das políticas e práticas educacionais no Ensino Médio do Brasil.

Palavras-chave: PPP, PDE, escola estadual

e-mail: jayane.kelly@hotmail.com - nathaliaa_psi@hotmail.com - thaysekessya@hotmail.com



RESUMOS

EIXO 4 - POLÍTICAS E PRÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR

A PRÁTICA DE ENSINO COMO LÓCUS DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Samuel de Souza Neto
UNESP/Rio Claro / NEPEF/ DFPPE / CNPq
Vincent Pannatier
Universidade de Toulouse – FR
Larissa Cerignoni Benites
UNESP/Rio Claro / NEPEF/ FAPESP

Resumo

A questão da formação docente ganhou perspectivas com a LDBEN 9394/1996, a Resolução CNE/CP 1/2002 e a nova Lei do Estágio 11778/2008. Embora haja avanços o modelo de formação de professores e as orientações no âmbito do estágio profissional continuam a ser questionados. Brasil (2001) aponta para a inexistência de uma proposta integrada de formação e ausência no processo de estágio de um espaço institucional. Laranjeira *et al* (2002) vê na docência a base da identidade do professor, podendo-se encontrar nos saberes docentes (TARDIF, 2002), modelos de formação ou currículo e estágio (BORGES, 2008; BRASIL, 2004, 2002) um quadro teórico de leitura dessa realidade. Neste contexto o trabalho teve como objetivo analisar na proposta de currículo e desenvolvimento da prática de ensino (estágio curricular supervisionado) a formação do professor. Por ser um estudo descritivo, qualitativo, teve na fonte documental e análise de conteúdo as técnicas para o mapeamento de um curso de licenciatura em Educação Física (Universidade Pública do Estado de São Paulo), havendo também encontro de formação para cinco docentes que recebem estagiários. Entre os resultados há a constatação de um modelo dual de formação tanto nas propostas curriculares de Educação Física (1969, 1987, 2002, 2004), como na graduação estudada (2007), centralizados no modelo acadêmico. Entretanto, a formação de professores ganhou uma identidade com a Resolução CNE/CP 1/2002, na forma de um corpo de conhecimentos, visando à profissionalização. Porém, com relação às 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado não se rompeu com a idéia de atividade e a necessidade de uma formação para os formadores de professores (professor colaborador). Nesta perspectiva o currículo não deixa de ser linear e estático e a contribuição do professor colaborador não passa da proposta de observação e experiência no espaço social estudado.

Palavras-chave: Educação Física, Currículo, Prática de Ensino.

DIAGNÓSTICO DE FATORES CONTRIBUINTES À PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Adriane de Lima Penteado
Cintia Azevedo Gonçalves
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Resumo

Este artigo apresenta o resultado de um trabalho do Núcleo de Assistência Estudantil do campus Ponta Grossa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com o objetivo de diagnosticar os fatores que interferem na situação acadêmica dos estudantes. Os dados coletados, por meio de questionários, permitiram constatar que a falta de tempo para estudar, o nível elevado das aulas e avaliações, além de outros, são os fatores responsáveis, na visão dos estudantes, pela repetência e evasão do curso.

Palavras-chave: diagnóstico, situação acadêmica, estudante, atendimento psicopedagógico.
e-mail: penteado@utfpr.edu.br

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR NA BAHIA: A POLÍTICA ESTADUAL DURANTE OS GOVERNOS MILITARES.

Daisi Teresinha Chapani

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - DCB - PPG Educação Científica e Formação de Professores (Jequié-BA). Financiamento: CNPQ (401039/2010-2)

Resumo

Foi durante o período militar (1964-1984) que a Bahia consolidou seu sistema estadual de educação superior. Em nossos estudos, temos percebido a centralidade da formação docente na gênese desse sistema. Assentamos nossas discussões em dados oriundos de documentos diversos, legislação e estudos acadêmicos. Concluímos apontando as possibilidades e as limitações do modelo adotado para a democratização desse nível de ensino.

Palavras-chave: ensino superior, faculdades de formação de professores, Bahia
e-mail: dt.chapani@bol.com.br

ESTUDANTES DE CAMADAS POPULARES E O PROCESSO DE AFILIAÇÃO À UNIVERSIDADE PÚBLICA: DESAFIO DOCENTE E INSTITUCIONAL

Rebeca Contrera Ávila

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Resumo

Este artigo trata de uma pesquisa de abordagem microssociológica realizada com estudantes de camadas populares que frequentam o Ensino Superior noturno em uma universidade pública brasileira. Discute os desafios do estudante das camadas populares para afiliar-se à universidade pública bem como os desafios e compromissos pedagógicos da universidade, principalmente na pessoa do professor, para viabilizar a esse estudante reais possibilidades de sucesso escolar.

Palavras-chave: universitários de camadas populares; fracasso escolar; despreparo docente

REPRESENTAÇÕES DE PÓS-GRADUANDOS DE IFES BRASILEIRAS SOBRE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Vanessa T. Bueno Campos
Faculdade de Educação - FAGED
Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG.

Resumo

As reflexões apresentadas nesse artigo foram organizadas a partir da pesquisa de doutorado, realizada no período de 2006 a 2009, que objetivou apreender nas representações de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior, das diversas áreas de conhecimento e de regiões geográficas do Brasil, o sentido e significados de docência no ensino superior. Foram enviados 3.081 questionários via *internet*, dos quais retornaram 980. Para complementar os dados obtidos nos questionários foram realizadas entrevistas com 40 pós-graduandos: dois mestrandos e dois doutorandos (com e sem experiência docente no ensino superior) de cada região geográfica, das diversas áreas do conhecimento. Para proceder à análise da docência no ensino superior historicamente constituída e expressa nas representações de pós-graduandos, tomou-se como referência o enfoque teórico – da teoria das representações e do método genealógico – proposto por Henry Lefebvre (1983). A análise dos dados revelou a existência de um hiato entre o concebido e o vivido pelos pós-graduandos em relação a docência, tanto os que têm experiência como docentes no ensino superior como aqueles que ainda não são professores – a formação pedagógica. A docência é uma ação humana, histórica e culturalmente construída. Amalgama-se em uma teia de significados que condicionam a sua concepção, conseqüentemente não é possível pensar a construção do conceito de docência no ensino superior sem considerar a imprescindível formação pedagógica, específica e necessária à profissão docente.

Palavras Chave: docência; ensino superior; formação docente.
e-mail: ybcampos.ufu@netsite.com.br

A APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: AFETIVIDADE EM FOCO

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

Angélica Martins dos Santos Sorato

Daniela Barros Mendes

Gláucia Cristina da Rocha Medrado

Pontifícia Universidade Católica – São Paulo – Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação – Psicologia da Educação

Resumo

Este artigo é um recorte do projeto de pesquisa desenvolvido no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação – PED – Estado do Conhecimento: afetividade no contexto escolar da PUC-SP. Constituiu-se pelo levantamento das produções científicas, no período de 1969 a 2009, em que dos 74 trabalhos analisados sobre afetividade, 21 pesquisas tratam do Ensino Superior. Ao mapear teses e dissertações que priorizam a dimensão afetiva, no Ensino Superior, objetiva-se oferecer subsídios aos professores para que possam ampliar sua compreensão sobre as possibilidades de ensino-aprendizagem, no Ensino Superior junto ao aluno, possibilitando um trabalho docente mais produtivo face à revisão e reflexão dos seus próprios posicionamentos em sala de aula. Os caminhos percorridos nesta investigação fizeram com que fosse elaborado um quadro-síntese. Com a organização dos trabalhos, tornou-se possível obter uma visão geral da produção acadêmica do PED sobre afetividade, no tocante ao Ensino Superior. A partir das questões priorizadas nas pesquisas, procedeu-se ao agrupamento das mesmas em subtemas - relações interpessoais, formação de professores, sentimentos e emoções no processo ensino-aprendizagem, e estudo teórico que traz uma discussão sobre afetividade, compreensão e expressão. Por fim, o conjunto das pesquisas permitiu constatar que a maioria das pesquisas fundamentou-se na teoria walloniana, além de evidenciar que questões relacionadas à afetividade no Ensino Superior foram ganhando espaço ao longo do tempo.

Palavras-chave: Afetividade, Ensino Superior, Aprendizagem.

e-mail: kaciana_rosa@hotmail.com

A ARTICULAÇÃO ENTRE A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NUMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO JUNTO A PROFESSORES

Karla Paulino Tonus
Universidade Nove de Julho – UNINOVE

Resumo

Neste artigo os pressupostos da pedagogia histórico-crítica são apresentados como justificativa para sua escolha como fundamentação pedagógica na elaboração de um plano de ensino da disciplina “psicologia da educação”, a ser desenvolvido como proposta para a formação de professores. A articulação entre os pressupostos da pedagogia histórico-crítica aos da psicologia sócio-histórica é tema central do trabalho piloto realizado.

Palavras-chave: formação de professores; pedagogia histórico-crítica; psicologia da educação.

O CURSO DE PEDAGOGIA EM ANÁLISE: O NACIONAL E O LOCAL EM MOVIMENTO

Maria Eliza Nogueira Oliveira
Graziela Zambão Abdian
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Marília
Agência de Fomento: FAPESP

Resumo

O trabalho apresenta dados de uma pesquisa em que se analisou o processo de reestruturação do Curso de Pedagogia da UNESP, *Campus* de Marília (SP), a partir da publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006). Valendo-se da proposta de análise de Lima (2008), buscaram-se respostas que permitam identificar as dificuldades substanciais enfrentadas pelos atores envolvidos no processo, senão também as possibilidades por eles encontradas, para que as mudanças impostas se concretizassem, atendendo-se tanto a interesses externos quanto àqueles intrínsecos à instituição. Com respeito aos procedimentos metodológicos, coletaram-se do Conselho de Curso os documentos concernentes à constituição do curso de Pedagogia e efetivaram-se entrevistas semiestruturadas com os integrantes que se implicaram mais diretamente em seu processo de reestruturação. Fundando-se na perspectiva sociológica das organizações escolares, permite-se considerar, de forma parcial embora, que o processo de concretização dos preceitos legais não segue uma ordem comum. Ao contrário, diversifica-se de acordo com a realidade pertinente a cada entidade, compreendida como fruto de um decurso histórico que, segundo Silva Jr. e Ferretti (2004), condiciona as diferentes possibilidades de incorporação das propostas reformistas do Estado.

Palavras-Chave: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Análise Sociológica das Organizações. Gestão Educacional.

e-mail: mariaeliza_oliveira@yahoo.com.br

TEORIA X EXPERIMENTAÇÃO: O IDEÁRIO DE LICENCIANDOS E OS TÓPICOS DE MECÂNICA QUÂNTICA.

José Bento Suart Júnior
Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – Campus Caçapava do Sul
Sílvia Regina Quijadas Aro Zuliani
Faculdade de Ciências – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus Bauru
Marcelo Carbone Carneiro
Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - Universidade Estadual Paulista – UNESP –
Campus Bauru

Resumo

A Mecânica Quântica apresentam complexa estrutura conceitual além de filosófica a qual se reflete além do âmbito da teoria colocando em questionamento as estruturas de construção da Ciência. No entanto para o filósofo Bachelard é neste momento que os elementos antagônicos se encontram agora coordenados, a dialética entre Realismo e Racionalismo, intrínseca da relação teoria x experimentação. No presente trabalho apresenta-se o ideário de licenciandos em Física e Química a respeito da coordenação entre teoria e prática dentro das disciplinas regulares do curso assim como as impressões referentes aos tópicos de Mecânica Quântica trabalhados durante a graduação em relação à esta coordenação. O ideário obtido, através do método fenomenológico, apresenta teoria e prática desconexas, não coordenados, além de uma Mecânica Quântica reduzida à uma matemática como mero formalismo.

Palavras Chave: Mecânica Quântica, Bachelard, Epistemologia

e-mail: suart@bol.com.br

AS DIFICULDADES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: RELATOS DE ESTUDANTES POBRES E NEGROS BRASILEIROS

Maria da Glória Calado¹
Paula Nascimento da Silva²

Resumo

Com o objetivo de compreender as dificuldades dos alunos negros e pobres no acesso ao ensino superior, analisamos nesse texto o surgimento das ações afirmativas no Brasil que se iniciaram em 2001 com as cotas e posteriormente com o Prouni, sendo essa a política de maior impacto na inclusão desse público no ensino superior. Contudo, apesar da sua importância, tais ações ainda são muito limitadas, pois acabam beneficiando uma população que já vem se organizando em movimentos sociais ou que já tem um apoio familiar consolidado no enfrentamento das dificuldades, o que pudemos verificar por meio de relatos de duas pesquisas que tratam do acesso e permanência no ensino superior. A primeira pesquisa é parte da tese de doutorado em curso que busca problematizar as condições de acesso dos alunos de escola pública ao ensino superior público. Nessa pesquisa, realizada no segundo semestre de 2010 foram entrevistados cerca de 40 alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola estadual na zona sul de São Paulo sobre suas perspectivas acadêmicas e profissionais após a conclusão do ensino médio. Já a segunda pesquisa é parte da dissertação de mestrado defendida em 2007 realizada com alunos do último ano do curso de Administração de empresas da Faculdade Zumbis dos Palmares que tem uma proposta de inserção da população negra no Ensino Superior e no mercado de trabalho. Foram realizadas quatro entrevistas em profundidade com o objetivo de compreender a escolha desse curso e dessa Universidade, bem como seus projetos de vida. Com essas pesquisas objetivamos ilustrar dois momentos distintos: as perspectivas de acesso ao ensino superior e as dificuldades de inserção no mercado de trabalho de estudantes historicamente discriminados no ensino superior. Observamos, quanto aos alunos do ensino médio que, mesmo buscando uma escola pública mais valorizada, ainda se sentem em desvantagem em relação aos alunos da escola privada na competição pelas vagas nas universidades públicas. Já os alunos que conseguiram ingressar em um curso superior por meio de uma ação afirmativa, tiveram que abandonar seus sonhos de formação como, por exemplo, em Direito e Informática, para cursar Administração de empresas, na época o único curso oferecido pela Faculdade Zumbis dos Palmares. Além disso, apesar de terem conseguido acesso ao mercado de trabalho por meio de estágios, não conseguiram ser efetivados e passaram a trabalhar no mercado informal.

e-mail: mariagloria@usp.br - paulacs@usp.br

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), na linha de pesquisa: Psicologia e Educação, sob orientação da Doutora Maria Cecília Christiano Souza Cortez.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), na linha de pesquisa: Psicologia e Educação, sob orientação da Doutora Maria Cecília Christiano Souza Cortez.

ANÁLISE COMPORTAMENTAL DAS PERGUNTAS DE UMA PROFESSORA UNIVERSITÁRIA

David Marconi Polonio
(Unesp – Bauru)
Maria Regina Cavalcante
(Unesp – Bauru)

Resumo

As responsabilidades atribuídas às Universidades no Brasil tornam a docência no ensino superior merecedora de atenção especial. Uma das dificuldades encontradas pelo professor está em identificar procedimentos de ensino que favoreçam a aprendizagem de seus alunos. Várias pesquisas tem demonstrado a importância do uso de perguntas nas aulas de matemática, apontando as vantagens de aulas menos expositivas e mais dialogadas, proporcionando ao aluno o desenvolvimento do raciocínio matemático e ao professor a possibilidade de saber o que os alunos pensam. O objetivo desta pesquisa foi investigar os efeitos do comportamento de perguntar de uma professora universitária sobre os comportamentos dos alunos, e verificar em quais situações os comportamentos de perguntar ocorriam e caracterizar os comportamentos emitidos pela professora após as respostas dos alunos às suas perguntas. Foram filmadas e transcritas, seis aulas. Os comportamentos de perguntar da professora, seus antecedentes e subseqüentes foram registrados. Em seguida, foram identificadas e quantificadas as situações antecedentes e subseqüentes aos comportamentos da professora de perguntar. Depois foram registrados os comportamentos da professora quando os alunos respondiam e quando não respondiam às perguntas feitas por ela. O comportamento de perguntar foi um procedimento de ensino frequente em todas as aulas e poucas vezes a professora apresentou conseqüências positivas diante das respostas dos alunos. Já quando eles não respondiam as perguntas era comum que ela mesma as respondesse. Houve alta frequência de perguntas relacionadas ao conteúdo de ensino. As perguntas disciplinares foram apresentadas apenas quatro vezes, duas foram respondidas. A maioria das perguntas feitas pela professora foi seguida do comportamento verbal dos alunos que respondia às perguntas. A maior frequência de perguntas apresentadas pela professora diante de duas situações principalmente: o comportamento verbal oral dos alunos e quando os alunos olhavam para a professora. Foi comum a professora apresentar perguntas diante de respostas dos alunos a outras perguntas feitas por ela. O grande número de perguntas e a baixa frequência de conseqüências positivas apresentadas pela professora podem ter feito com que os alunos passassem a responder menos perguntas, pois, apesar de na maioria das vezes a professora apresentar conseqüência positiva, também foi comum ela fazer outra pergunta ou ignorar a resposta do aluno. Quando os alunos não respondiam suas perguntas, na maioria das vezes, a professora respondia a própria pergunta, ignorava ou apresentava outro comportamento, fazia outra pergunta ou reformulava a pergunta. O uso de perguntas aumentou a participação dos alunos nas aulas.

Palavras-chave: ensino superior; procedimentos de ensino, comportamentos de perguntar

Email: mregina@fc.unesp.br

LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: OPÇÃO OU APTIDÃO NA ESCOLHA DA CARREIRA

Josiane de Cássia Zaneti¹

Eliana Marques Zanata²

¹ Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência,
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências – Campus de Bauru;
Financiamento: Capes.

² Departamento de Educação da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências – Campus de Bauru.

Resumo

As preocupações educacionais em relação a formação inicial de professores, realizada em cursos de licenciatura, tem se concentrado e unido esforços no sentido de estimular a escolha do jovem pela carreira educacional. No decorrer da história da formação de educadores houve uma sensível mudança em relação a forma como a sociedade valoriza a profissão docente. Na segunda metade do século XX houve uma gradativa decadência da profissão impulsionada pelo sucateamento das escolas e das condições de trabalho dos professores. Estes, dentre outros fatores, somaram esforços para afastar os jovens cada vez mais da profissão docente. O esvaziamento da busca pela profissão causou uma preocupação com a formação profissional, uma vez que, os professores não foram e não estavam sendo preparados para lidar com alunos com novas demandas sociais e, agregando ainda salários pouco convidativos. O objetivo deste trabalho foi o de investigar a intencionalidade de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas da UNESP, campus de Bauru, quanto a sua opção pelo curso de licenciatura e suas projeções para a vida profissional futura. Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa quali quantitativa na medida em que busca por indicativos sobre a motivação de futuros professores no momento da opção pelo curso superior de licenciatura. Para tanto foi elaborado um instrumento de coleta constando de duas questões. O público alvo foi composto por um total de 66 alunos, compondo duas turmas de 1º ano do curso de licenciatura em questão. Deste universo obtivemos 50 respondentes. As respostas foram compiladas e os resultados apontam que um dos motivos de escolha mais apontados foi a identificação com a área biológica, em alguns casos até demonstrando uma relação afetiva com a disciplina desde o Ensino Médio. A maioria dos estudantes afirma que a opção pelo magistério se dá em decorrência da crença que possuem na Educação como capaz de gerar transformações na vida das pessoas e da sociedade como um todo. Do total de sujeitos pesquisados temos que 42% pretendem lecionar na Educação Básica, 54% não possuem essa intenção e, 4% não conseguiram se posicionar. Existe uma compreensão por parte dos futuros professores quanto ao papel fundamental que a Educação possui como ferramenta para a transformação da realidade social e para o desenvolvimento futuro do país. Em relação às possibilidades futuras após a conclusão do curso há ainda estudantes que desejam se inserir rapidamente no mercado de

trabalho optando por trabalhar em empresas, projetos e /ou na área de saúde, não optando como outros em seguir carreira acadêmica.

Palavras-Chave: Formação de professores. Carreira docente. Educação.

e-mail: josianezaneti@gmail.com e lizanata@fc.unesp.br



RESUMOS

EIXO 5 - POLÍTICAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONCEITUAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Karina Inês Paludo

Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós Graduação em Educação - PR

Resumo

A educação brasileira encontra-se marcada pelo grande desafio de oferecer oportunidades educacionais que atendam a diversidade apresentada pelos alunos. Deste modo, averigua-se que a formação do professor é um aspecto imprescindível para a melhoria da qualidade da educação. Neste sentido, apresenta-se nesta oportunidade, as Altas Habilidades/Superdotação, que como parte integrante da diversidade, necessita ser conhecida pelos docentes para de fato elevar a condição da educação brasileira. As Altas Habilidades/Superdotação, categoria da modalidade de Educação Especial, raramente são contempladas nos cursos de formação básica para a docência, o que acarreta na não identificação dos alunos no ensino regular e conseqüentemente, na falta de atendimento educacional adequado. Apesar dos avanços na área, acentuado também pelo movimento de educação inclusiva, averigua-se que, o alunado com altas habilidades/superdotação não é excluído, mas tão pouco incluído, é antes desconhecido pela comunidade escolar. Este cenário acentua a necessidade de se oferecer formação docente com vistas a esclarecer quem é o aluno com altas habilidades/superdotação, com o intuito de extinguir mitos, para então, propiciar a provisão adequada para tais alunos. Tendo como premissa o desenvolvimento máximo do potencial do alunado, objetiva-se com o presente estudo, conceituar as Altas Habilidades/Superdotação, a partir da visão teórica de diferentes autores, conhecidos em âmbito internacional, com a finalidade de se contribuir para a práxis docente. Cabe ressaltar que, para definir o tema, é necessário alicerçar-se em teoria sobre inteligência, por acreditar-se que inteligência e superdotação estão intrinsecamente ligadas. Deste modo, ter-se-á como aparato a teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner. Como caminho metodológico, partir-se-á de pesquisa bibliográfica, por meio de livros e artigos científicos. Para tanto, como referência bibliográfica utilizar-se-á os seguintes autores: Abraham Tannebaum, Denise Fleith, Eunice S. Alencar, Érika Landau, François Gagné, Howard Gardner, Joan Freeman, e Joseph Renzulli, Maria Clara S. Gama, Robert Sternberg e Zenita Guenther,.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; Formação de Professores; Processo de ensino-aprendizagem.

e-mail: karina_paludo@hotmail.com

A EXIGÊNCIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: POSSIBILIDADES JURÍDICAS

Karina Melissa Cabral
Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Programa de pós-graduação em
educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - SP
Agência de fomento: CAPES

Resumo

Este trabalho visa investigar a possibilidade que a sociedade brasileira possui de buscar o Direito a educação básica de qualidade junto ao Poder Judiciário, isto quando este Direito, que deveria ser assegurado pelos órgãos competentes (Poder Executivo), for violado, desrespeitado e/ou não efetivado, conforme prevê o artigo 206, inciso VII, da CF. A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica com ênfase na área jurídica e educacional. O referencial teórico analisado perpassa obras das ciências jurídicas, especialmente Direito Educacional e Direito Constitucional, como as obras dos autores Evaldo Amaro Vieira e Nina Beatriz Ranieri; também analisa obras da área da educação, sobretudo de políticas públicas, como Romualdo Portela de Oliveira, Gilda Cardoso de Araújo, Agostinho dos Reis Monteiro, entre outros; além de estudos, relatórios, teses, dissertações e artigos. O resultado principal desta pesquisa é que existem alguns meios jurídicos capazes de garantir a qualidade da educação básica, partindo, esta exigibilidade da análise de três dimensões de qualidade educacional: insumos, processo e resultados.

Palavras-chave: Direito à Educação. Justiciabilidade. Qualidade.
E-mail: kmelcab@hotmail.com; digiorgi@ig.com.br

A INCLUSÃO ESCOLAR EM UM MUNICÍPIO SUL MINEIRO: CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE

Fernanda Vilhena Mafra Bazon

Maria José Marcos de Oliveira

Marília Couto

Tânis Jane Athena Pereira Thiers Vieira

Universidade Federal de São Carlos e Universidade Federal de Alfenas - FAPEMIG

Resumo

Este estudo objetivou a análise do processo inclusivo de alunos com necessidades educacionais especiais em um município do sul do estado de Minas Gerais. Visou-se o mapeamento das condições de inclusão de forma a conhecer suas possibilidades e dificuldades, favorecendo o planejamento de ações futuras. Para cumprir com seu objetivo foram distribuídos questionários com questões abertas e fechadas com vistas a compreender a realidade local no que concerne o processo de inclusão. Estes questionários foram respondidos por diretores de todas as escolas públicas e particulares do município, configurando-se assim como uma amostra de grande espectro. Constatou-se que o processo de inclusão, apesar de presente formalmente no sistema de ensino, encontra dificuldades para sua efetivação, como, por exemplo, a falta de recursos para atendimento educacional dos alunos, problemas de acessibilidade, formação de professores. Pesquisas que demonstrem a realidade local são importantes para planejar novas ações que busquem a construção de uma escola democrática, na qual todos os alunos estejam inseridos no processo de aprendizagem independente de suas necessidades individuais.

Palavras- chave: inclusão escolar, formação de professores, educação básica

e-mail: febazonccaufscar@gmail.com ou febazon@cca.ufscar.br

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: A ATUAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Celi Corrêa Neres
UEMS

Mônica Scharth Gomes
UEMS

Resumo

O objetivo desse trabalho é discutir a contribuição da universidade quanto à formação de professores para Educação Básica tendo em vista a inclusão escolar e, especificamente, em relação às necessidades educacionais dos alunos com algum tipo de deficiência ou transtorno global, tendo como objeto de estudo as ações da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Trata-se de um recorte do relatório final da pesquisa desenvolvida de 2008 a 2010, cujo título é “A participação da UEMS na construção da educação inclusiva em Mato Grosso do Sul”. A metodologia utilizada foi a da pesquisa qualitativa, com levantamento de fontes documentais e questionários. Conclui-se que a UEMS tem avançado nos últimos anos, na oferta de disciplinas, relativos à educação desses alunos, em cursos de formação de professores, mas que ainda carecem de revisão em seus projetos pedagógicos para atender, integralmente, à formação pretendida. Considerando o caráter inclusivo da Universidade e a sua função social, ressalta-se a necessidade de uma revisão também nos projetos dos cursos de bacharelados que ainda não contemplam disciplinas, temas e/ou conteúdos relacionados às pessoas com essas necessidades especiais e que possibilitaria, em consonância com a natureza e a pertinência para cada área de atividade profissional, conhecimentos e reflexões para uma formação mais humanística e comprometida com as diferenças humanas de profissionais de outras áreas e não só para os que atuam na educação ou na saúde. O entendimento é o de que a formação de profissionais de diversas áreas do conhecimento quanto às especificidades dessas pessoas não está dissociada da promoção de uma educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: inclusão escolar-formação- universidade

e-mail: celi@uems.br

ALTAS HABILIDADES: A INCOMPLETUDE DO AXIOMA SEMÂNTICO

Carlos Eduardo Paulino
Miguel Cláudio Moriel Chacon
Faculdade de Filosofia e Ciências /Unesp Marília

Resumo

Em Educação Especial, o estudo e atenção às pessoas com capacidades, potenciais ou desempenho bem acima da média, denominam-se Pessoas com Altas Habilidades (PAH). Há divergências teóricas quanto aos parâmetros de identificação. Nos propomos, utilizando-se da neurociência, bem como dos mecanismos das memórias, e como linguagem a lógica formal, entender as AH, e suas pseudos gradações, como *um único mecanismo resultante da manifestação da memória*. Por meio de um fato físico interpretamos um fato cultural. Objetivamos: caracterizar teoricamente as definições de PAH, suas gradações e discordâncias na compreensão do fenômeno; identificar estudos neurocientíficos interpretativos e esclarecedores como manifestação química eficiente do cérebro e unificada; e descrever os mecanismos cerebrais ligados à memória e aos neurotransmissores que justificam o desenvolvimento da criatividade, do compromisso com a tarefa e habilidade acima da média. A análise interpretativa fundamenta-se em livros e artigos publicados entre 1966 a 2009. Buscamos responder duas questões: o que explica crianças em tenra idade desenvolverem precocidade? Há necessidade de se dividir as AH em gradações? Propomos que crianças precoces são reconhecidas pela criatividade aguçada, habilidade acima da média, e envolvimento com a tarefa. Isso ocorre se, e somente, *precocidade=PAH*. A crença em gradações não passa de um axioma, que por sua vez não precisa de demonstrações, é aceito como definição e evidente por si mesma. Discordamos, pois visto desta maneira deixa de ser ciência. Utilizamos o termo “Teorema” esse sim de passíveis demonstrações. É uma questão puramente semântica, pois a explicação para a caracterização das AH reside na neurociência.

Palavras-Chave: Altas habilidades. Memória. Neurotransmissores.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ESTUDO TEÓRICO

Rosemeire de Araujo Rangni
Maria da Piedade Resende da Costa
PPGEES - UFSCar

Resumo

Muitas discussões são propagadas no sistema escolar acerca da inclusão de alunos com necessidades especiais e como educá-los com qualidade. A Educação e/ ou a Educação Especial tem privilegiado as deficiências e síndromes focalizando a incapacidade com intuito normalizante. A mesma estratégia normalizante, possivelmente, tem ocorrido com os educandos que estão acima da média, sem identificação de seus talentos e à margem dos serviços da Educação Especial nas escolas brasileiras. Este trabalho, de cunho teórico, tem os objetivos de apresentar: a) o histórico das altas habilidades/superdotação, b) os conceitos de altas habilidades/superdotação e c) exemplos de atendimento no Brasil e no mundo significando a importância dessa parcela de pessoas. A metodologia para o presente estudo é o bibliográfico e o documental. As conclusões indicam que um número ínfimo de educandos com altas habilidades/superdotação são atendidos no Brasil, 5. 637 e que apesar das iniciativas federais, no âmbito legal e recomendações de atendimento, não tem chegado, efetivamente, aos estudantes nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: altas habilidades/superdotação, Educação Especial, serviços educacionais.
e-mail: rose.rangni@uol.com.br - piedade@ufscar.br

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA POR CRIANÇAS SURDAS

Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL
Maria de Lourdes da SilvaDébora Felício Faria

ⁱ Artigo decorrente do trabalho de conclusão do curso de Especialização em Teorias e Práticas na Educação, pela Universidade Federal de Alfenas, no Sistema Universidade Aberta do Brasil.

³ Aluna: Licenciada em Educação Artística Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista e Pedagogia UNINOVE/SP; Especialista em Educação Especial e Deficiência Auditiva pela UNINOVE/SP, Especialista em Teorias e Práticas na Educação pela Universidade Federal de Alfenas; Docente da Escola Municipal Centro Integrado de Ensino Fundamental e Educação Especial e da Escola Estadual Prof. Luiz Roberto Pinheiro Alegretti.

⁴ Orientadora: Graduada em Psicologia pela Universidade Gama Filho, Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Docente do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas.

Resumo

O presente artigo intitulado, “O processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita por crianças surdas”, pretende fomentar a reflexão sobre como ocorre este processo, tendo como base a análise do trabalho realizado com alunos surdos, na sala de recursos, onde foram desenvolvidos o ensino da Libras (L1) e Língua Portuguesa escrita (L2). Procurou-se neste estudo extrapolar os limites conceituais e se esmerar em estabelecer uma interlocução entre os fundamentos teóricos e as experiências vividas com a atuação docente em salas especiais e em salas de recursos, no ensino da Libras e da Língua Portuguesa para alunos surdos no ensino fundamental. Para o aluno surdo, a Libras - que possui uma estrutura gramatical própria, distinta da estrutura da Língua Portuguesa - é a língua natural (L1) e a Língua Portuguesa (LP) é considerada a sua segunda língua (L2). Por isso, quando o aluno surdo escreve em LP tende a reproduzir a estrutura de sua língua natural, o que, muitas vezes, confere-lhe o rótulo de não alfabetizado. Diante do exposto, o que motivou esse estudo foi a necessidade e possibilidade de buscar caminhos para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos a partir do protagonismo dos mesmos. Para a elaboração deste trabalho, tomou-se como embasamento as pesquisas bibliográficas, bem como a realização de estudo de casos, como fonte de coleta de dados. Por meio do acompanhamento de quatro estudantes surdos foi possível perceber o quão importante é proporcionar a estes uma aprendizagem significativa. Dessas experiências resultou uma nova metodologia para o ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos surdos, considerando-os como agentes ativos em seus próprios processos de construção do conhecimento.

Palavras-chave: Libras; Língua Portuguesa escrita; Processo de ensino-aprendizagem.

³ Agradecemos às professoras Keila Bossolani Kiill, Tereza Cristina Orlando e Claudia Gomes pelo apoio e auxílio na execução deste estudo.

⁴ Fisioterapeuta e Bacharel em Educação Física. Mestranda em Educação Especial UFSCar – Universidade Federal de São Carlos. Bolsista de produtividade CNPQ. E-mail: jalusa_s@hotmail.com (45) 9974-3637

CAMINHOS PERCORRIDOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO DA CLASSE HOSPITALAR

Sheila Maria Mazer
Lúcia Maria Santos Tinós
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo (FFCLRP/ USP)

Resumo

A pesquisa investiga a trajetória profissional de duas professoras de Classe Hospitalar, configurando caminhos percorridos em sua formação, mostrando este espaço de atuação do pedagogo. A metodologia é qualitativa, de inspiração fenomenológica. As professoras atuam em Hospital Terciário da região de Ribeirão Preto. Foi realizada entrevista semi-estruturada com cada professora, favorecendo descrições do fenômeno investigado, sendo gravadas, transcritas e transformadas em depoimentos para análise fenomenológica. As professoras fizeram Magistério, Pedagogia e habilitações, dentre essas em Educação Especial. Os caminhos profissionais se iniciaram com uma atuando em classe e escola especial e a outra no ensino regular, culminando na Classe Hospitalar. O primeiro contato com o hospital pode ter gerado impacto, mas houve movimento de adaptação ao trabalho pedagógico hospitalar, com apoio da equipe de saúde. A falta de conhecimento sobre o trabalho do pedagogo na Classe Hospitalar fez com que buscassem conhecimentos nas capacitações e no contato com professores e na legislação que fundamentasse o trabalho. As professoras indicaram a necessidade de formação continuada, visto que não há caracterização do que é preciso para o professor atuar nesse espaço. O estudo mostrou a importância de uma formação em Pedagogia para atuação no hospital e apontou a necessidade de formação continuada para atuação na Classe Hospitalar.

Palavras-chave: Educação Especial; Classe Hospitalar; formação do pedagogo

MATERIAL ADAPTADO PARA ENSINO DE BIOLOGIA: IMPACTOS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Ana Laura de Souza Paulino e José Murilo Calixto Vaz (Universidade Federal de Alfenas)

Fernanda V. Mafra Bazon (Universidade Federal de São Carlos)⁵
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG

Resumo

A inserção do indivíduo em ambiente escolar configura-se como fator de grande importância para seu desenvolvimento - sua entrada no processo formal de aprendizagem. Em sala de aula os materiais didáticos utilizados podem facilitar a construção de conhecimentos e no que se refere à pessoa com deficiência visual estes materiais necessitam estar adequados aos seus referenciais perceptuais. Desta forma, a pesquisa teve como objetivo a elaboração de material didático adaptado para alunos com deficiência visual destinado ao ensino de biologia, buscando assim atender os pressupostos da inclusão escolar. Os materiais desenvolvidos foram um modelo de célula eucariótica animal e outro do núcleo celular. Os mesmos após passarem por avaliações de professores de ensino de biologia, educação especial, biologia celular, alunos normovisuais e alunos com deficiência visual foram considerados adaptados e com capacidade de auxiliar e favorecer a aprendizagem em um contexto inclusivo.

Palavras-chave: deficiência visual, inclusão escolar, material didático

Email: anaurapaulino@yahoo.com.br

⁵ Doutor em Educação Especial – UFSCar. Docente do colegiado de Educação Física da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

A ORGANIZAÇÃO DE PROPOSTA CURRICULAR ABERTA ÀS DIFERENÇAS: A PRODUÇÃO DE UM VÍDEO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA.

Lucia Pereira Leite
Ana Claudia de Araújo Ribeiro
Bruna Janerini Corrêa
Sandra Eli Sartoreto de O. Martins

Departamento de Psicologia - Faculdade de Ciências/Unesp – Bauru.
Financiamento: Núcleo de Ensino - Pró-reitoria de Graduação (NE-PROGRAD/ Unesp)

Resumo

O movimento da inclusão social e da educação inclusiva vem se fortalecendo no Brasil e no mundo, no entanto, a exclusão do aluno com deficiência faz parte da história da educação, de forma que a educação inclusiva se constitui em um grande desafio a ser superado a partir da colaboração de diversas instâncias da sociedade ligadas à educação e de uma equipe multidisciplinar para oferecer serviços especializados à pessoa com deficiência. No contexto da educação inclusiva, o fazer pedagógico é compreendido como algo histórico e inacabado, o que reitera a importância de propostas de formação continuada para professores e equipe escolar. O presente trabalho busca relatar o percurso metodológico para elaboração de um vídeo educativo sobre educação inclusiva, bem como busca retratar o conteúdo desse recurso audiovisual, explicitando seus aspectos principais que o fazem constituir-se em uma possível estratégia de formação continuada. O vídeo educativo apresentado versa sobre a análise de caso de uma criança com deficiência auditiva e intelectual que frequenta o ensino comum e é atendida por uma equipe multiprofissional em uma instituição não governamental que visa à inserção social do deficiente nos vários segmentos da sociedade. Ao apresentar situações cotidianas da realidade da criança, o vídeo possibilita a ampliação do conhecimento sobre deficiência e permite aos profissionais da educação uma reflexão acerca dos princípios norteadores da educação inclusiva, principalmente, no que refere às práticas multidisciplinares ofertadas aos alunos com deficiência. A elaboração do vídeo educativo consistiu principalmente na seleção de cenas a partir de um total de cinco fitas, contendo mais de seis horas de filmagem das seguintes atividades realizadas com a criança com deficiência intelectual e auditiva, equipe escolar e instituição de atendimento à pessoa com deficiência: (1) encontro das pesquisadoras e bolsistas com a equipe escolar – formação continuada; (2) filmagem da atuação da professora em sala de aula; (3) discussão sobre a atuação da professora em sala de aula e orientações; (4) redirecionamentos em conjunto com a equipe multidisciplinar da instituição de atendimento à pessoa com deficiência. O recurso audiovisual final buscou contemplar todas essas atividades realizadas de forma que o vídeo educativo pudesse retratar de forma clara e sucinta o trabalho realizado a fim de modificar as práticas pedagógicas ofertadas a essa criança com deficiência. Dessa forma, acredita-se que o vídeo educativo seja capaz de cumprir com seus principais objetivos que são: divulgar a importância do trabalho multidisciplinar na inclusão educacional, reiterar a efetividade e importância de estratégias de formação continuada no processo de inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino, promover a reflexão em diversos segmentos ligados à educação acerca dos princípios norteadores da educação inclusiva e promover reflexão sobre o fazer pedagógico e a necessidade de modificação e adequação de objetivos, metodologia, conteúdos na prática pedagógica para que esta realmente possa promover a inclusão educacional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Vídeo educativo. Formação continuada.

Contato: lucialeite@fc.unesp.br

PERFIL DE UM PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO PRECOCE DE UMA CIDADE DO INTERIOR DO TOCANTINS: O PAPEL DO PEDAGOGO E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

Adriana Garcia Gonçalves
Ana Paula Marques Leal Barbosa
Universidade Federal do Tocantins – UFT – Campus Miracema

Resumo

A estimulação precoce é conceituada como sendo um conjunto de ações de uma equipe multiprofissional que estabelece incentivos ambientais destinados a proporcionar a criança de risco ou com necessidades especiais, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas inseridas num contexto para garantir o desenvolvimento pleno em seu processo evolutivo. No Modelo Integral de programas de estimulação precoce preconiza-se a participação da família, assumindo papel ativo frente ao processo de evolução e de aquisição de conhecimentos da criança em atendimento na estimulação precoce. Fica evidente que a equipe multiprofissional é a grande responsável em direcionar a ação da família, uma vez que a própria deve fazer parte integrante da equipe. Assim, o objetivo do presente estudo foi o de caracterizar o papel do pedagogo e a participação da família junto a um programa de estimulação precoce de uma cidade do interior do Tocantins. A metodologia utilizada foi o estudo de caso e o local para a realização da coleta de dados foi na própria sala de estimulação precoce e também consulta em prontuário das crianças atendidas. O participante da pesquisa foi uma das professoras responsáveis pelo trabalho pedagógico na sala de estimulação precoce. O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semi estruturada com roteiro de perguntas pré estabelecido e composto por questões abertas. O relato de fala da participante foi gravado e transcrito após coleta de dados e analisado. Os resultados foram categorizados em cinco classes, sendo: funcionamento da sala, formação geral e específica, recursos humanos no atendimento às crianças, rotina de trabalho e participação da família. Foi possível constatar que a participante não apresenta formação específica para o trabalho com estimulação precoce e, portanto, demonstrou dependência frente à equipe dos profissionais da saúde. Também relatou que a participação da família acontece, mas somente com os cuidados gerais das crianças com dependência para as atividades de locomoção, alimentação e higiene. Assim, foi possível constatar, como em outras realidades brasileiras que não há um Modelo Integral com sustentação teórica para o trabalho em estimulação precoce que integre a saúde e educação, sendo a primeira mais valorizada em detrimento da segunda.

Palavras chave: Estimulação precoce; Família; Modelo bioecológico.
e-mail: adrigarcia@uft.edu.br

ANÁLISE DO DESEMPENHO MOTOR DE ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL ESPÁSTICA FRENTE À ADAPTAÇÃO DE RECURSO PEDAGÓGICO

Adriana Garcia Gonçalves
Universidade Federal do Tocantins – Campus Miracema
Lígia Maria Presumido Braccialli
Departamento de Educação Especial - UNESP – Campus Marília

Resumo

O objetivo principal deste estudo foi o de analisar as propriedades físicas modificadas de um recurso pedagógico para facilitação do manuseio de uma criança com paralisia cerebral do tipo espástica. O participante do estudo foi uma criança com paralisia cerebral do tipo espástica com idade de 5 anos e matriculada na rede regular de ensino da educação infantil. O recurso pedagógico escolhido foi um jogo de encaixe, em que as propriedades físicas de peso, tamanho e textura foram modificadas. A análise foi feita em relação à qualidade do movimento do membro superior para as variáveis índice de retidão, deslocamento escalar (s), velocidade média (Vm) e tempo (t). Os resultados evidenciaram que não houve diferenças significativas em relação às repetições com o recurso original e entre os oito recursos adaptados, mesmo com todas as diferenças nas propriedades físicas estabelecidas entre eles. Assim, ficou evidente que nem sempre as adaptações são necessárias com base apenas no diagnóstico clínico de paralisia cerebral. Desta forma, o presente estudo contribuiu para a compreensão das respostas motoras de uma criança com paralisia cerebral quando submetidas a uma atividade de encaixe com recursos pedagógicos em que as propriedades físicas foram modificadas.

Palavras-chave: Paralisia cerebral; Recurso pedagógico; Tecnologia Assistiva.

e-mail: adrigarcia@uft.edu.br

FORMAÇÃO DE DOCENTES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PREPARA-SE O FUTURO PROFESSOR PARA ATUAR EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Jalusa Andréia Storch⁶
Douglas Roberto Borella⁷
Sandra Regina Putrick⁸

Resumo

Sabe-se que um dos objetivos da Educação Física Adaptada é servir como *elemento facilitador* para o desenvolvimento motor e cognitivo do aluno com deficiência, relacionando-o com o meio e a sociedade que o cerca. Neste contexto, destaca-se a relevância do professor de Educação Física enquanto agente propiciador destes benefícios. No entanto, para que tal finalidade seja atingida, emerge a necessidade de busca pela formação continuada dos docentes, condizente com a realidade em que estão inseridos. Sendo assim, o presente estudo teve por objetivo verificar a capacitação e qualificação de docentes de Educação Física que atuam em Instituições de Educação Especial, pertencentes a cinco municípios localizados no oeste do estado do Paraná. Para a coleta dos dados utilizou-se de um questionário semi-estruturado (ARAÚJO, 1999), composto por questões qualitativas e quantitativas. Os resultados apontaram que parte da amostra analisada não obteve acesso a disciplinas que tratam de alunos com deficiência durante a graduação. Além disso, averiguou-se que todos os docentes especializaram-se (Lato Sensu) em Educação Especial. De semelhante modo, verificou-se pouca participação dos professores em eventos científicos relacionados à área, diminuta produção científica e falta de conhecimento bibliográfico acerca da área da Educação Física Adaptada. Diante deste cenário, é possível considerar que a capacitação e qualificação dos docentes de Educação Física que atuam em instituições especiais nem sempre estão ancorados com os princípios que norteiam a formação profissional. Por tudo isto, questiona-se a necessidade de aplicar políticas e/ou programas na graduação de Educação Física e na formação continuada, condizente com a atuação dos docentes da Educação Física nas Instituições de Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Física Adaptada; Educação Especial; Formação de professores.

⁶ Licenciada em Educação Física.

⁷ Esta pesquisa foi iniciada em março de 2010 e deverá prosseguir por, pelo menos, mais dois anos, a fim de que se possa aprofundar a garimpagem e a sistematização dos dados, mapeando os princípios dominantes no discurso produzido sobre a Educação de Jovens e Adultos nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com ênfase principal na ação articulada pela Faculdade de Educação. Contamos, nesta primeira etapa, com a importante contribuição dos bolsistas Josiane Andrades e Ismael Gomes.

⁸ Docente da USC-USP, Mestre em Comunicação pela Unesp-Bauru, Doutoranda em Educação Escolar pela Unesp-Araraquara. Integrante do GPECOM (USC), Estado e Governo (UNESP) e Laboratório de Ensino Informatizado e Aprendizagem (LEIA-Unesp), e-mail: vanmatos.santos@gmail.com

TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Caroline Penteado de Assis
Maria Amélia Almeida
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Universidade Federal de São Carlos
Agência de fomento: CAPES

Resumo

Este estudo tem o objetivo de elencar a partir do conhecimento produzido pelas publicações da Secretaria de Educação Especial, categorizar quais os recursos de tecnologia assistiva destinados a inclusão escolar de alunos com deficiência física. A partir de critérios específicos para seleção de palavras chave selecionaram-se 19 ocorrências que atendiam os critérios da pesquisa. Um protocolo foi utilizado para coleta de dados a fim categorizar o material bibliográfico selecionado. Os dados foram analisados com base nos procedimentos quantitativos. Identificou 125 recursos descritos dentre eles 63 destes com orientações para fabricação. Considera-se que existem exigências demasiadas para este professor que inviabilizam o processo de utilização das tecnologias assistivas no contexto educacional. Assim considera-se a importância da implementação de uma equipe de apoio para que o professor possa se sentir assessorado a fim de viabilizar esta prática.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva, Deficiência Física, Estudo Bibliográfico

ENSINO COLABORATIVO: O DESENVOLVIMENTO DE UMA PARCERIA ENTRE EDUCADOR ESPECIAL E PROFESSOR NO ENSINO REGULAR.

Caroline Penteado de Assis
Maria Amélia Almeida
Enicéia Gonçalves Mendes
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Universidade Federal de São Carlos
Agência de fomento: CAPES

Resumo

O objetivo deste estudo é descrever o desenvolvimento de uma parceria colaborativa entre um profissional da educação especial e uma professora do ensino regular que enfrentava problemas para incluir um aluno com necessidades educacionais especiais. Este estudo de caso foi desenvolvido em uma escola da rede municipal da cidade de São Carlos no Estado de São Paulo. Os dados foram coletados através da observação direta e registrados em um diário de campo. O acompanhamento desta professora foi realizado durante três meses no primeiro semestre do ano de 2010, com a visita semanal à escola. Os resultados apresentam todo o desenvolvimento da parceria estabelecida por meio do ensino colaborativo entre a educadora especial e a professora do ensino regular e a partir dos dados foi possível observar que essa parceria atingiu o nível da colaboração.

Palavras Chave: Ensino Colaborativo, Parceria e Inclusão Escolar.

O ACESSO DOS PROFESSORES ESPECIALISTAS AOS RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NA REDE PUBLICA MUNICIPAL E ESTADUAL

Leda Maria Borges da Cunha Rodrigues
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Unesp Bauru - SP
Vera Lúcia Fialho Capellini
Depto de Educação e Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Unesp
Bauru/SP

Resumo

A presente pesquisa buscou identificar o acesso dos professores especialistas aos recursos de Tecnologia Assistiva na rede pública municipal e estadual de uma cidade do interior paulista, visto que estes recursos são essenciais para efetiva inclusão social, educacional e digital da pessoa com deficiência. Na pesquisa foi utilizado questionário *Tecnologia Assistiva para Educação (T.A.E.)*, (MANZINI; MAIA; GASPARETTO, 2008) instrumento que permitiu levantar dados junto aos professores especialistas quanto ao conhecimento dos recursos de Tecnologia Assistiva; e, detectar quais estão disponíveis ou que faltam nas escolas onde eles atuam, bem como se eles conhecem ou sabem utilizar tais recursos. Conforme informado pelos órgãos do município pesquisado há no município: 24 professores especialistas na rede estadual e cerca de 70 professores especialistas na rede municipal, perfazendo um total de 94, destes 72% participaram da pesquisa, sendo, 51 professores especialistas da rede pública municipal e 17 professores da rede pública estadual, totalizando 68 professores. Os dados evidenciaram tanto na rede pública municipal como na rede pública estadual, no município pesquisado, que dos recursos apresentados no questionário, (86 recursos), destes 87% não estão disponíveis nas escolas da rede municipal e 86% não estão disponíveis nas escolas da rede estadual que os professores especialistas atuam. Tal constatação demonstra que muito ainda precisa ser feito e diante da necessidade de uma prática inclusiva eficaz que proporciona autonomia e independência ao aluno com deficiência, é importante que se efetivem políticas públicas e atitudes que propiciem a disponibilização dos recursos de tecnologia assistiva as escolas inclusivas, bem como formação aos professores especialistas em relação ao tema e ao manuseio destes recursos, com vistas a equiparação de oportunidades educacionais acessíveis a todos. Temos que considerar que incluir não é o simples ato de inserir o aluno no contexto, mas sim dar oportunidade para que o mesmo possa acessar, de maneira adaptada, quando necessário, os conteúdos e serviços disponíveis no contexto da escola, promovendo assim uma inclusão digna e de qualidade.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Acessibilidade. Inclusão escolar.

Email: leda@velus.com.br

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: AS EXPERIÊNCIAS DO COLÉGIO ESTADUAL PANDIÁ CALÓGERAS/SG/RJ

Wesley Soares Guedes de Moraes
Niterói/Brasil/wesleyuai@gmail.com/Mestrando/INES/UFF/CAPES/Políticas Educativas¹
Dra. Valdelúcia Alves da Costa
[Niterói/Brasil/Professora/UFF/CAPES/Políticas Educativas](#)²

Resumo

O Colégio Estadual Pandiá Calógeras, localizado na rua João Cesarino, s/n. Alcântara, São Gonçalo /RJ, é uma das escolas de referência de inclusão de alunos surdos no ensino regular no Estado do Rio de Janeiro e atua no apoio à implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva/2008. Atua promovendo a inclusão por meio de adaptação pedagógica de materiais em sala de aula, apoio de intérpretes, sala de recursos multifuncionais e ensino da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS como primeira língua da pessoa surda. O presente trabalho tem como objetivos identificar o que pensam os professores sobre a inclusão de alunos surdos no Colégio Estadual Pandiá Calógeras/São Gonçalo/RJ, considerando suas sua prática docente e a manifestação do preconceito no cotidiano escolar; Avaliar a formação dos professores que atuam com alunos surdos incluídos em suas salas de aula quanto ao atendimento às suas necessidades educacionais especiais no Colégio Estadual Pandiá Calógeras/São Gonçalo/RJ; Caracterizar a atuação da gestão escolar quanto à inclusão de alunos surdos, considerando sua mediação com os professores, orientadores pedagógicos e demais profissionais atuantes no Colégio Estadual Pandiá Calógeras/São Gonçalo/RJ. Este estudo tem na teoria crítica seu referencial teórico básico, com destaque para o pensamento de Adorno, como também autores como Costa e Crochík, dentre outros, como referenciais na problematização e análise da formação docente, preconceito, cultura e educação inclusiva na contemporaneidade. Quanto aos procedimentos metodológicos, vale destacar que este estudo encontra-se em andamento como dissertação de mestrado e serão aplicados questionários e entrevistas semi-estruturadas aos profissionais atuantes nas turmas onde os alunos surdos estão incluídos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Alunos surdos ou com deficiência auditiva; Formação de professores, preconceito e cultura.

1. Professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos, Mestrando em Educação/UFF, Bolsista da CAPES.
2. Professora Associada, Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF, Pesquisadora da CAPES.

CARACTERIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ELEMENTOS METODOLÓGICOS PARA FLEXIBILIZAÇÃO E ADEQUAÇÃO CURRICULARES

Katia de Abreu Fonseca
Jair Lopes Junior
Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Universidade Estadual Paulista/Campus Bauru, SP

Resumo

A educação é entendida como direito fundamental, sendo obrigatória a participação de alunos em idade escolar em instituições devidamente preparadas para contribuir com a formação integral dos mesmos. Dispositivos legais sustentam tal direito a todos os alunos, independentemente de apresentarem necessidades educacionais especiais ou não, definindo, portanto, o processo de inclusão escolar. Dentre os desafios impostos para a concretização deste processo cumpre ressaltar o planejamento e a execução de práticas eficazes e efetivas no ensino e na avaliação de conteúdos curriculares. O objetivo da presente pesquisa foi o de caracterizar práticas pedagógicas implementadas por uma professora do ensino comum e específico em termos da emissão de ações de flexibilização e de adequação curriculares para alunos com necessidades educativas especiais. A opção metodológica deste estudo consistiu na pesquisa qualitativa descritiva. Foram efetuadas gravações de oito aulas consecutivas da disciplina Matemática ministradas por uma professora em sala da 3ª. série do Ensino Fundamental da rede pública, com posterior análise da ocorrência de ajustes curriculares – flexibilização e adequação. Dentre nove ajustes significativos ao currículo, seis ocorreram de modo intermitente nas oito aulas gravadas, enquanto que três (eliminação de conteúdos essenciais, busca de ajuda com especialista e execução de avaliação contínua e flexível) não foram registrados. Dentre os 25 ajustes não significativos considerados: a) o padrão de intermitência foi registrado com 18 ajustes; b) a atenção individualizada, a modificação da disposição das carteiras e a repreensão diante de ações inesperadas e negativas ocorreram nas oito aulas; c) a determinação de horários para finalização de atividade, a utilização de técnicas variadas de avaliação e a proposição de tarefas complementares de efetivação e de fixação de conteúdos não foram registradas. A caracterização efetuada replica evidências da literatura quanto às dificuldades associadas com a manifestação consistente de práticas educativas que viabilizem o processo de inclusão escolar. Em acréscimo, dados derivados de tal caracterização deverão subsidiar atividades de intervenção junto a professora participante fundamentadas na metodologia de pesquisa colaborativa.

Palavras-chaves: Flexibilização, adequação, ensino fundamental
e-mail: kabreufonseca@gmail.com

TEORIA WALLONIANA: UM VIÉS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCANDOS DO ESPECTRO AUTISTA

Maria Almerinda de Souza Matos
Universidade Federal do Amazonas - NEPPD/FACED/UFAM
Kledson Rocha Sousa
Universidade Federal do Amazonas – NEPPD/FACED/UFAM
Maria Norma Magalhães Stelli
Universidade Federal do Amazonas - NEPPD/FACED/UFAM
Raimunda Maria Moreira da Silva
Universidade Federal do Amazonas - NEPPD/FACED/UFAM

Resumo

Este trabalho objetiva avaliar a Intervenção Pedagógica embasada na Teoria de Henri Wallon em educandos do espectro autista, levando em conta as nuances de seu desenvolvimento e oportunizando-lhes subsídios para uma maior sociabilidade no convívio social nos diferentes momentos de sua vida. Participaram neste processo 03 educandos do Centro de Vivência Magnólia na Associação dos Amigos do Autista do Amazonas – AMA/AM, em parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial - NEPPD, no período de agosto a dezembro de 2010. Todos os alunos foram atendidos individualmente pelos pesquisadores do Projeto, em duas sessões semanais com duração de cinquenta minutos cada, orientados e supervisionados pela professora líder do NEPPD. Foram utilizados diferentes instrumentos pedagógico-educacionais no processo das Intervenções Pedagógicas operacionalizadas de acordo com o estágio de desenvolvimento que cada um dos educandos apresentava desde o início das intervenções. Nesse processo percebeu-se que através das análises, a teoria utilizada mostrou eficácia, em especial, por ter sido considerada todas as facetas momentâneas do desenvolvimento de cada educando durante as intervenções. Além dos instrumentos propriamente ditos pedagógicos, sustentou-se a base teórica nos princípios da Psicogenética de Henri Wallon, discutidos neste trabalho, todos discriminados previamente mediante a faixa etária, interesses, estágios de desenvolvimento do aluno envolvido na atividade, e dos objetivos educacionais ou “estratégias educativas” e de pesquisa. Após os seis meses de investigação os resultados revelaram um avanço significativo no comportamento dos mesmos, o que correspondeu aos objetivos esperados na pesquisa.

Palavras-chave: Autismo, Intervenção Pedagógica, Teoria Walloniana.

e-mail: profalmerinda@hotmail.com - kledsonrocha@hotmail.com - normastelli@hotmail.com - pp_raysan@yahoo.com.br

ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS E ATIVIDADES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA ALUNA COM PARALISIA CEREBRAL

Rose Mary Nunes Diogo
Fabiana Sayuri Sameshima
Prefeitura Municipal de Bauru

Resumo

Este estudo objetiva relatar o trabalho de adaptação de atividades e materiais pedagógicos utilizados para favorecer a alfabetização de uma aluna com paralisia cerebral, tendo em vista que a mesma possui movimentos limitados impedindo-a de participar das atividades de forma convencional. Neste sentido, foi necessário adaptar as atividades pedagógicas que seriam usadas durante o ano letivo de 2009. A aluna em questão, não possui fala articulada e apenas responde afirmativamente ou negativamente com movimento de cabeça. Apresenta maior comprometimento dos membros inferiores fazendo uso de cadeira de rodas, pouca movimentação dos braços e presença de espasmos. Visto que a comunicação é um fator essencial no desenvolvimento e socialização do sujeito, a ausência da mesma pode comprometer a alfabetização da criança, pensou-se então, em estratégias para a aluna alcançar os objetivos propostos garantindo assim, as condições necessárias para que ocorra a aprendizagem. Devido a sua dificuldade motora foi estabelecido que seu “caderno” seria uma placa de madeira imantada onde a aluna realizou as atividades durante todo o ano letivo. Sendo o foco principal a alfabetização de todos os alunos da sala pensou-se em materiais adaptados para a aluna com Paralisia Cerebral para que ela pudesse ter as mesmas oportunidades promovendo assim a inclusão no ambiente escolar. As adaptações foram necessárias visando garantir o máximo de aproveitamento na sala de aula, desenvolvendo a capacidade de leitura e escrita podendo ainda tirar proveito pessoal da leitura no dia a dia, viabilizando a inclusão de uma aluna com Paralisia Cerebral promovendo assim uma sociedade mais justa e inclusiva. Este trabalho visou também auxiliar outros docentes que futuramente vierem a trabalhar com alunos que tenham Paralisia Cerebral na sala de aula regular. Foram preparados diversos materiais com uma placa imantada e um alfabeto móvel também imantado onde a aluna colava as letras e palavras trabalhadas iniciando-se assim o seu processo de alfabetização. Nas avaliações bimestrais foi utilizado o mesmo recurso e fotografado para posterior consulta da equipe escolar. A partir deste recurso, foram utilizados numerais, ímãs de geladeira para relacionar numeral a quantidade, sinais de adição e subtração, sinais de pontuação, meios de transporte, relógio feito de cartolina, partes do corpo e tudo que se faz necessário para o conteúdo da série em que ela estava matriculada e que seriam úteis e funcionais para a vida dela. Este recurso favoreceu a participação da aluna nas atividades e os resultados foram vistos rapidamente. Como conclusão preliminar, os estudos mostram que a aluna respondeu bem aos estímulos durante todo o ano letivo e avançou em suas hipóteses silábicas fazendo-a superar as barreiras existentes para a sua alfabetização. Ao concluir este trabalho, observou-se que material utilizado pode ser preparado e utilizado por todo educador e que o mesmo colaborou para o avanço da alfabetização da aluna de maneira lúdica. Apesar de não possuir a fala, a aluna pode participar ativamente das aulas promovendo assim a inclusão. Este instrumento foi elaborado a partir de um Estudo de Caso, com a intenção de trabalhar com adaptação de material para alfabetização.

Palavras-chave: Adaptação de Materiais. Alfabetização. Paralisia Cerebral.

E-mail: rosemndiogo@gmail.com

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: SABERES, DIZERES E PRÁTICAS DOCENTES

Marisa Pinheiro Mourão

Universidade Federal de Uberlândia - Faculdade de Educação - Minas Gerais

Amanda Fernandes Santos

Universidade do Minho - Doutoramento em Estudos da Criança - Educação Especial - Braga, Portugal

Resumo

Este trabalho traz reflexões derivadas de parte dos dados coletados durante a oferta do curso “Professor e Surdez: cruzando caminho, produzindo novos olhares”, realizado na modalidade a distância pela Universidade Federal de Uberlândia, por meio do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Atendimento em Educação Especial. O curso é parte integrante da rede formação continuada de professores da Secretaria de Educação Especial e do Ministério da Educação, cujas ofertas aconteceram nos anos de 2007, 2008 e 2009. As discussões realizadas a partir dos dados coletados se referem às questões relativas à inclusão e à educação especial de forma geral. O seu objetivo central foi o de identificar e analisar as concepções dos professores sobre o processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola regular, no tocante às práticas de educação inclusiva realizadas pelas escolas nas quais os professores atuam e como estes pensam o processo de inclusão considerando a realidade do Brasil. O curso teve como público alvo mil educadores da rede pública de ensino, oriundos de 20 diferentes municípios brasileiros, em sua maioria professores que já trabalhavam com a educação especial e/ou queriam melhorar sua formação para esta prática. A maioria dos participantes considera que o professor precisa estar aberto ao processo de inclusão, destacando a necessidade da efetivação das políticas públicas que garantam as condições e a formação teórica e prática para desenvolver um trabalho de qualidade junto a estes alunos. Os professores consideram que, na realidade brasileira, ainda existem grandes dificuldades no atendimento escolar destes alunos, pois as barreiras vão além da simples mudança arquitetônica. A maioria dos professores que participaram desse estudo parece crer que a formação específica e/ou continuada é o primeiro passo para a inclusão. Com relação às práticas de educação inclusiva foi possível perceber que em algumas escolas já acontece um trabalho estruturado, com acompanhamento pedagógico, professores de apoio, salas multifuncionais, turmas reduzidas, planejamento individual e, sempre que necessário, acompanhamento extra-escolar.

Palavras-Chave: educação inclusiva, concepções, formação de professores

e-mail: marisamourao@faced.ufu.br - amandafernande@gmail.com



RESUMOS

EIXO 6 - POLÍTICAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

AFETIVIDADE E FORMAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE PROFESSORES INICIANTES NA EJA

Andrea Jamil Paiva Mollica
Laurinda Ramalho de Almeida

PUC-SP- Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação (PED)

Resumo

Este artigo é um recorte de pesquisa de mestrado. A partir da compreensão das emoções e sentimentos do professor iniciante na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o objetivo do estudo foi identificar as necessidades desse professor no que se refere tanto à sua formação inicial, quanto ao auxílio que a escola deve dispensar-lhe nessa etapa profissional. Por ter como prioridade a dimensão afetiva, o referencial teórico escolhido foi a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e, para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas individuais, baseadas na modalidade *reflexiva*, com quatro docentes iniciantes na EJA, graduandos ou graduados em Pedagogia. Transcrições, quadros e sínteses dessas entrevistas foram elaborados para auxiliar na análise e discussão dos dados. Os principais resultados encontrados foram: 1) os docentes principiantes na EJA sentem necessidade de apoio de toda equipe escolar e de outras instâncias para auxiliá-los na atuação, mesmo os professores que já tiveram experiência em outros níveis de ensino, além disso, dão grande valor à figura do Coordenador Pedagógico para ajudá-los na prática educacional; 2) é necessária uma reflexão sobre uma mudança nos cursos de Pedagogia, pois é imprescindível um preparo específico para atuar com alunos da EJA; 3) os professores exaltam a carreira e sentem-se encorajados em continuar ensinando na EJA, ainda que enfrentem problemas relacionados à profissão dentro e fora da escola. Dessa forma, os educadores não se percebem fora do processo, eles entendem que para a melhoria educacional seus esforços são igualmente indispensáveis.

Palavras-chave: professor iniciante na EJA, afetividade, Henri Wallon.

e-mail: ajmollica@uol.com.br

EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Autor: Débora Raquel da Costa Milani

Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"-
UNESP- Programa de Educação Escolar

Resumo

Estudou-se a escola como instituição e grupo sócio-cultural e observou-se como ocorrem as redes de relações nas culturas escolares. Para a realização da pesquisa utilizou-se como metodologia a hermenêutica filosófica da Escola de Grenoble (antropologia do imaginário, antropologia das organizações educativas e sócioantropologia do cotidiano): leituras e grades interpretativas de análise de textos segundo as técnicas hermenêuticas. Como resultado observou-se que os meios de comunicação de massa têm um papel imprescindível a desempenhar, pois junto com eles, novas técnicas cognitivas, maneiras de vivenciar a cultura, modos de percepção do tempo e espaço são desenvolvidos. Chegou-se a conclusão que com a pós-modernidade há uma nova ordem tecnocultural que põe em crise o corpo humano real, pois o nega, incitando sua superação por meio de práticas, cujo objetivo é chegar até o limite do humano e se possível vislumbrar o inumano – ocorrendo assim, uma mutação identitária.

Palavras-Chave: Multiculturalismo. Educações. Meios de comunicação.

e-mail: deb.milani@yahoo.com.br

A LEITURA E A ESCRITA NA EJA: RETRATOS DE SALA DE AULA

Eliana Maria Sarreta Alves
Universidade de Brasília – UnB

Resumo

Esta pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, buscou investigar em quais condições a leitura se faz presente em uma sala de aula de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mais especificamente, objetivou explorar as significações de aprendizagem que tem o aluno adulto; investigar a contribuição da aprendizagem para a construção do letramento. A pesquisa foi realizada em uma escola pública, localizada em uma cidade satélite do Distrito Federal que atende ao 1º, 2º e 3º segmentos da EJA. A coleta de dados foi realizada em uma sala de aula do 2º segmento, com aproximadamente 20 alunos, com idade entre 22 e 75 anos, no turno noturno. Dez alunos foram entrevistados em profundidade, utilizando a técnica da entrevista semi-estruturada. Além disso, as aulas de Língua Portuguesa da professora regente foram observadas durante uma semana, completando um bloco de três aulas. A observação tomou como base o ensino da leitura e da escrita pelos padrões escolares, analisando a recepção dada pela escola aos indivíduos de camadas sociais desprivilegiadas. Estas possuem um capital cultural que não é favorecido nos meios escolares, não vendo, dessa maneira, sua língua e cultura representadas no currículo. Para essa discussão, é descrito e analisado o ensino de línguas no currículo, a alfabetização vista na perspectiva do letramento e o papel do professor como agente letrador. Com tal finalidade, procura-se pontuar, numa perspectiva de letramento, quais as habilidades de leitura e escrita têm credenciado o cidadão a interagir com independência diante do conhecimento que lhe é apresentado; e que permissão tem sido dada a esse sujeito com relação à permanência na comunidade letrada. Entre outras coisas, os resultados revelaram que, em geral, os participantes apresentam uma trajetória de vida muito específica, vivenciaram situações de exclusão, opressão e marginalização e buscam na educação um horizonte de emancipação e liberdade. As entrevistas revelam histórias de desvantagens acumuladas ao longo de uma vida de discriminação e desigualdades estruturais. O empoderamento das habilidades de leitura e de escrita é o maior projeto na vida dos sujeitos entrevistados, no entanto, declaram que a escola não consegue atendê-los; visto o despreparo dos professores e a falta de uma aprendizagem significativa, que seja ligada aos conhecimentos prévios de cada um deles. Em relação às aulas observadas, os resultados apresentam o texto como pretexto para o estudo da gramática, do uso do dicionário, do levantamento de palavras desconhecidas. O professor e o livro didático são os atores principais da sala de aula. Sobre o processo interativo leitor-texto, leitor-autor, as observações revelam que o significado da leitura é ligado à soma das palavras no texto, à leitura em voz alta e à localização das perguntas/respostas feitas pelo professor ou orientadas pelo livro didático. Enfim, os participantes desta pesquisa buscam a leitura e a escrita em prol de uma prática social que esteja a serviço deles, dando-lhes a capacidade de ler e percorrer o contexto em que estão inseridos; sendo essa, então, a tarefa primeira da escola: alfabetizar letrando.

Palavras-chave: EJA, currículo, letramento.

E-mail: elianasarreta@gmail.com

A INCLUSÃO DO ALUNO COM BAIXA VISÃO NA EJA - UM ESTUDO DE CASO

Sabrina Gomes Cozendey¹
Maria da Piedade Resende da Costa²
Márlon Caetano Ramos Pessanha³
¹ UFSCar/PPGEEs.

² UFSCar/Departamento de Psicologia.

³ USP/Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências

Resumo

Neste trabalho é apresentada uma discussão sobre a inclusão de um aluno com baixa visão na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Buscou-se com esta pesquisa conhecer as principais dificuldades encontradas por um estudante, do ensino médio matriculado na EJA, no acompanhamento das aulas, assim como as possibilidades de aprendizagem e as estratégias mais eficazes. São discutidos os dados coletados por meio de um questionário, neste pode-se perceber que o participante da pesquisa não encontra-se incluído, e que algumas práticas simples que poderiam favorecer sua aprendizagem são simplesmente ignoradas pela falta de preparo da escola.

Palavras-chave: EJA, Baixa Visão, Ensino Inclusivo.
e-mail: sgcfisica@yahoo.com.br

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRODUÇÕES E PRINCÍPIOS CONSTITUTIVOS⁹

Dóris Maria Luzzardi Fiss
FACED/UFRGS – RS
Denise Maria Comerlato
FACED/UFRGS – RS

Resumo

Propõe-se, neste trabalho, refletir sobre os princípios da EJA (Educação de Jovens e Adultos), presentes nas produções acadêmicas, a partir de dois eixos: as discussões sobre Formação Continuada dos professores da EJA e as experiências de Formação Inicial dos estagiários em EJA da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). As questões de pesquisa que orientam a atividade investigativa são: Quais as temáticas que vêm sendo pesquisadas no âmbito da EJA? Quais Faculdades ou Institutos da UFRGS apresentam trabalhos nesta área? Que fatores influenciam e provocam determinadas produções acadêmicas? Analisaram-se produções acadêmicas registradas no Sistema de Bibliotecas (SABI) da UFRGS, no período de 1990 a 2009, e os relatórios de estágio, no período de 2006 a 2009. Os movimentos teórico-metodológicos realizados incluíram: estabelecimento do tema e objetivos do estudo, definição do corpus, análise documental e teórico-bibliográfica e evidencição de idéias, concepções, princípios e tendências teóricas. Os objetivos gerais da pesquisa são: problematizar desafios e possibilidades da EJA nos contextos de formação de educadores; ampliar as formulações teóricas próprias à EJA; ampliar os estudos empíricos sobre as relações entre educadores da EJA e saberes específicos da área; compreender a idéia de formação, os princípios subjacentes a ela e a propostas metodológicas curriculares da EJA nos cursos de formação. Esta pesquisa confirma o lugar ainda pouco destacado que o subtema *Formação de Professores* vem ocupando nos fóruns desenvolvidos tanto nos espaços intramuros quanto extramuros da Universidade. No entanto, e paradoxalmente, ainda que este não seja um tema tão freqüente, sua abordagem apresenta uma especificidade diretamente articulada à identidade da EJA na UFRGS: sua compreensão como espaço de participação coletiva e articulação de um projeto comprometido com a transformação social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos – Princípios – Formação de Professores

⁹ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP Araraquara. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Estado e Governo (UNESP) email: kerbauy@travelnet.com.br

PROJETO DE APRENDIZAGEM: UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA

Luziana Lima da Silva - PMBV
Lindivalda Sales de Souza Feitosa - PMBV
José Airton da Silva Lima - PMBV

Resumo

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ao longo dos tempos vem sofrendo pouco investimento nas aplicações em políticas públicas, apesar dos recursos disponibilizados para este fim. Portanto, a prática metodológica numa escola pública no município de Boa Vista em Roraima tem feito a diferença na sala de aula, a partir da aplicabilidade de Projetos de Aprendizagem enquanto recurso didático. Este trabalho versa sobre uma experiência realizada no I Segmento da EJA nas Séries iniciais a partir de seus resultados. Investigar e analisar a aplicabilidade da prática de Projetos de Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos é objetivo desta pesquisa. O propósito por Projeto de Aprendizagem é demonstrar sua eficácia enquanto instrumento didático na sala de aula. Instigar a curiosidade dos alunos, faz parte deste processo. A metodologia utilizada na pesquisa está focada nos aspectos quantitativos e qualitativo, tendo como principais instrumentos investigatórios a pesquisa bibliográfica, a observação, a análise dos documentos: planos de curso, os próprios Projetos de Aprendizagem e relatórios. Os aspectos teóricos foram elencados a partir das idéias e concepções de Paulo Freire enquanto defensor de pedagogias da liberdade, indagações, problematizadoras e autônoma. Delors com contribuições dos tripés da educação. Tivemos como amostragem 02 turmas de I Segmento 1ª e 2ª Séries, no turno noturno sendo 15 alunos em cada turma, totalizando 30 alunos e 02 professores, da Escola Municipal Dalício Faria Filho. Percebeu-se que o Projeto de Aprendizagem desenvolvido oportunizou uma maior interação entre professores e alunos, visto que contribuiu num universo de ações diversificadas que permitiu o acréscimo de várias competências e habilidades; objetivando obter um conhecimento elaborado de forma coletiva e participativa. Espera-se que esta experiência metodológica seja estendida por toda modalidade de II e III segmento da EJA como forma de oportunidades a todos, professor e aluno aprenderem juntos e de forma problematizadora e significativa.

Palavras-chave: Educação, Práticas Pedagógicas, formação de professor

RETROSPECTIVA: HISTÓRIA DO CENTRO EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS (CEJA) – BAURU/SP A CAMINHO DO JUBILEU DE PRATA

Maria Aparecida Couto
Fátima Aparecida Machado dos Santos

Resumo

Este trabalho é resultado das pesquisas desenvolvidas durante a Graduação de Pedagogia e Pós Graduação em Gestão Escolar de duas educadoras da Educação de Jovens e Adultos, CEJA/Bauru. O tema das pesquisas foi relacionado à unidade escolar, especificamente o histórico do Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA), a Gestão Escolar Democrática e o Projeto Político Pedagógico. Com estes trabalhos concluídos e com a intenção de homenagear toda a equipe que trabalhou e trabalha na Unidade Escolar, educandos e todos que direta ou indiretamente contribuíram para tornar esta História em uma trajetória a caminho do sucesso é que elaboramos a retrospectiva da história do CEJA a caminho do “Jubileu de Prata”. A trajetória do CEJA iniciou-se quando a Administração Municipal de Bauru criou em 1984 um serviço municipal de Educação de Jovens e Adultos coordenado por uma equipe de professores, psicólogos e pedagogos. Em 1985 foi criada a Comissão Municipal de Educação de Jovens e Adultos, iniciando-se a implantação das primeiras classes de EJA tendo estagiários como docentes. A Divisão de Educação de Jovens e Adultos foi criada em 25/04/1986 por meio de Convênio com a Fundação Educar, após o fim do MOBRAL, com a finalidade de oferecer acesso à escolaridade para todos aqueles que, por razões diversas, não puderam ser atendidos na época oportuna. Em 1998 a Educação de Jovens e Adultos de Bauru passa a ter uma sede própria, criando-se o CEJA que proporciona escolarização equivalente às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, é constituído por várias classes localizadas em diversos bairros da cidade. Sua metodologia é articulada a proposta de Paulo Freire com as demais que existem na educação. A Divisão, prestes a comemorar seus 25 anos, em todo o seu percurso educacional, proporciona oportunidades de escolarização aos educandos jovens, adultos e idosos para interagir ativamente na sociedade. Embora o CEJA, nesta trajetória, tenha vencido muitos desafios e adquirido conquistas, ainda há muito para realizar, até porque, a Educação é um edifício que jamais termina; ela é parte do processo de evolução do ser humano.

Palavras - chave: Retrospectiva. Centro Educacional de Jovens e Adultos – CEJA/Bauru. Jubileu de Prata.

e-mail: - faty_ams@hotmail.com

UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EJA

Suele Regina Silva Pinheiro
Ana Paula Araújo da Silva
Simone Natividade Santos
Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante
Universidade Federal de Alagoas-PPGE/AL- CAPES

Resumo

Este artigo discute uma refração da realidade do professor e do estudante da EJA no estado de Alagoas, cujos direitos permanecem sendo negados. Nesse sentido, faz-se mister lembrar que o problema da negação de direitos não encontra seu fim em si, mas significa o início de um processo de desumanização do homem, cujo fim é revelado pela exclusão do sujeito na sociedade do capital. É a partir de algumas características - presentes na realidade -, que voltamos nosso olhar para a Educação de Jovens e Adultos que, de acordo com a sua trajetória no sistema educacional brasileiro, sempre foi uma modalidade de ensino operacionalizada através de campanhas com base nos princípios de solidariedade, concorrendo para que o reconhecimento da EJA, enquanto direito legal, restrinja-se à formulação de leis e decretos, distantes da aplicação prática. Nossa pesquisa trata de um relato de experiência vivenciada em duas escolas da rede estadual, na qual tivemos a oportunidade de confrontar os conhecimentos bibliográficos às condições de produção dos anos de 2009 e parte de 2010, no que tange à realidade educacional dessas escolas. Para tanto, nossos estudos giraram em torno de observações de sala, conversas, entrevistas semi-estruturadas e a aplicação de questionários para alunos e professores seguidos da análise discursiva dos dados obtidos.

Palavras-chave: EJA, Ideologia, Políticas – Públicas.

e-mail: suelepinheiro@ymail.com, apasneto22@yahoo.com.br, sysyufal@hotmail.com

A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS EM UM EX-HOSPITAL PSIQUIÁTRICO DE BAURU-SP: A INCLUSÃO NAS PRÁTICAS SOCIAIS POR MEIO DA EDUCAÇÃO.

Ana Suellen Martins
(FC/UNESP- Bauru)

Eliana Marques Zanata
(FC/UNESP- Bauru)

Antonio Marques Marques
(FC/UNESP- Bauru)

Resumo

Este estudo aborda o trabalho desenvolvido desde 2001 em um ex-hospital psiquiátrico de Bauru-SP por meio do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), fazendo um recorte dos três últimos anos de atuação desse programa. As atividades realizadas têm como público-alvo os internos dessa instituição, adultos com faixa etária de 40 a 80 anos, todos com algum tipo de deficiência seja física ou intelectual. Como objetivos específicos buscou-se identificar a percepção que os alunos participantes do projeto tinham acerca da escrita e da leitura; realizar práticas educativas em que o uso da escrita fosse real e proporcionar as noções básicas de leitura, escrita e cálculo de acordo com as possibilidades de cada aluno. Como nem todos os moradores do Abrigo Paiva, assim como é conhecida a instituição na cidade, tem acesso a processos formais de escolarização, o PEJA atua nesse ambiente a fim de atender uma população adulta que tem direito à educação, mas que, por fatores físicos, psicológicos e financeiros estão privados dos processos educativos. Tal trabalho pauta-se nos pressupostos de Paulo Freire, procurando desenvolver atividades que valorizem o sujeito enquanto agente de sua história e que o modo como vê o mundo ao seu redor é fator fundamental para a aprendizagem das convenções sociais das quais tem acesso. Inclusive, ressalta a educação de jovens e adultos sob seu aspecto de humanização e não apenas de profissionalização como se costuma tratar da educação de jovens e adultos sobretudo, quando os sujeitos têm algum tipo de deficiência. É possível perceber que os alunos têm demonstrado grande interesse em participar do projeto, objetivando o aprendizado da leitura e da escrita. Além de aprender o código verbal nas suas modalidades, tomam consciência dos usos sociais da língua durante o seu cotidiano. Cada aluno que participa do projeto traz histórias que enriquecem o andamento das aulas e permitem compreender um pouco da vida de cada um e dos possíveis motivos de não frequentarem os bancos escolares enquanto crianças ou mais jovens. O fato de perceberem a relevância de eventos sociais em que o uso do código verbal é importante mostra o quanto a participação no projeto lhes é caro. É um campo de atuação importante para a sociedade, sobretudo para esta população em que nem todos podem se locomover até um local de educação formal, como as salas de EJA promovidas pelo município ou estado. Acreditando nesse tipo de educação, é que se deve buscar um ensino que, de fato, resgate a humanização deste sujeito e dê-lhe condição tanto intelectual como concreta na transformação da sociedade e, conseqüentemente, na melhoria de suas vidas. Ao fazer um resgate de suas vivências, enquanto agentes de um processo histórico que transcende a realidade imediata em que estão vivendo, permite que os alunos da EJA compreendam as práticas sociais nas quais estão inseridos. Não com olhar de espectador, que assiste, à margem, o que acontece ao seu redor, mas de quem pode e tem condições de intervir na realidade de modo consciente de seu papel.

Palavras-chave: Educação. PEJA. Adultos.

PROFESSORES... PARA QUEM OU PARA QUÊ?

Maria Cherubina De Lima Alves

Doutoranda em Serviço Social do programa de pós-graduação da Faculdade de História, Direito e Serviço Social - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Unesp – Franca-SP. Mestre em Psicologia Clínica pela PUC-SP. Docente do Centro Universitário de Franca (SP). mariacherubina@gmx.net

Terezinha De Jesus Bellote Chaman

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Unesp–Franca-SP. Mestre em Comunicação Social (UNESP–Bauru). celp@terra.com.br

Mário José Filho

Orientador e Docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Unesp–Franca-SP. amarjofi@terra.com.br

Resumo

O presente artigo é fruto de reflexões sobre a dinâmica docente/discente, em instituições de ensino públicas e privadas. Busca apontar a ideologia subjacente às políticas educacionais estabelecidas pelo Estado e analisar como a sociedade global faz emergir novas maneiras de as pessoas se relacionarem, redimensionando a ideia espaço-temporal, fazendo da informação e do acesso a ela um *locus* privilegiado para a confirmação e/ou alteração de valores nas interações humanas. Procura desenhar um caminho que trace, mesmo rapidamente, o fato de formarmos a concepção de mundo e de nós mesmos, a partir do outro, forte imagem tão bem desenhada, nas palavras de Marx, em *O Capital* (1867). Pontua a importância da ética e da cidadania, na sociedade da informação, quiçá do Conhecimento. Entende o ato de comunicar como de educar, mostrando a influência que o poder da sociedade em rede pode ter sobre a formação da consciência e sua emancipação.

Palavras-chave: cidadania, educação, ética.

A EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DE REEDUCANDOS

Leticia Tizianel Rosa
Antonio Francisco Marques
Faculdade de Ciencias - UNESP

Resumo

O presente trabalho surgiu, a partir da experiência que um dos autores teve como educador em uma unidade penal, no centro-oeste do interior do Estado de São Paulo, na qual percebeu que a educação pode contribuir na reinserção social dos reclusos, mas que necessita de amparo no funcionamento das atividades de uma unidade prisional. Inserida na perspectiva de reintegração social da pessoa privada da liberdade, é assegurado a eles o direito ao estudo, pela lei de execuções penais. Este trabalho propõe identificar a distância entre o que se pretende como projeto para esse grupo social e o que se efetiva no cotidiano escolar. A conclusão a que se chega é que há necessidade de um melhor preparo das práticas educativas, pois se trata de um público diferenciado, com sua especificidade.

Palavras-chave: Educação, presídio, ressocialização.

e-mail: tizianelrosa@hotmail.com - amarques@fc.unesp.br



RESUMOS

EIXO 7 - POLÍTICAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

ANÁLISE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM SURDEZ INCLUÍDAS NO ENSINO REGULAR

Regiane da Silva Barbosa
Bolsista CAPES
Maria da Piedade Resende da Costa
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – UFSCar

Resumo

O presente estudo teve como objetivo investigar e analisar de que forma estão ocorrendo o ensino e a aprendizagem de crianças com surdez em escolas públicas da rede regular de ensino. Para compreender o ensino e aprendizagem dessas crianças é preciso pontuar a influência da surdez para a aprendizagem. No contexto escolar o professor tem a função de programar e planejar as atividades necessárias para a aprendizagem de todos os alunos, o que torna a função do professor na inclusão essencial. Participaram dessa pesquisa três professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino de uma cidade de médio porte do interior paulista (denominados P1, P2 e P3) e três crianças com surdez inserida no ensino regular das referidas escolas (denominadas A1, A2 e A3), formando-se assim três díades. A análise dos dados indica que as professoras das crianças participantes não tiveram formação específica para atuarem com essas crianças; não fizeram cursos preparando-as para essa realidade. As informações e apoio que tiveram foram conseguidos por iniciativa própria (cursos de especialização) ou através de troca de experiência com coordenadores e colegas de trabalho. A análise dos dados indica também que as crianças com surdez, embora com surdez moderada, usuárias de AASI e oralizadas têm dificuldade em entender o que é falado em sala de aula. Língua Portuguesa parece ser a disciplina que as professoras tem maiores dificuldade em ensinar e as crianças em aprender, mas talvez as próprias professoras indiquem a causa desse fato: ensino baseado na oralidade e falta de recursos e materiais.

Palavras-chave: Crianças com surdez. Ensino de surdos. Aprendizagem de Surdos.

Email: regiane_sb@yahoo.com.br

A AUTORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: O USO DOS BLOGS- PORTFÓLIO NO CONTEXTO DE UM CURSO A DISTÂNCIA

Cátia Zílio
Dóris Maria Luzzardi Fiss
Faculdade de Educação/UFRGS/RS

Resumo

Este artigo apresenta um estudo de caso sobre o papel da tutoria e suas relações na construção e utilização dos Portfólios de Aprendizagens no contexto do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD/UFRGS). A classificação dos diferentes modos de relação entre a intervenção do tutor, a produção da aluna e a relação desta com seu blog-portfólio, levou a proposição de três categorias, aqui definidas: Silenciamentos, Endereçamento Direto (por ratificação ou por retificação) e Endereçamento Indireto. Esta análise dos modos de endereçamento possibilitou concluir sobre a importância das intervenções da tutoria para a construção da autoria das alunas e os modos diferentes a partir dos quais constituem seu lugar de autoras do discurso pedagógico.

Palavras-Chave: Tutoria – Portfólio de Aprendizagem – autoria.

A TV DIGITAL INTERATIVA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NOVAS POSSIBILIDADES

Valquíria Santos Segurado
Cynthia Neves Blasques Martins
Vânia Cristina Pires Nogueira Valente
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp, Programa de Pós-
Graduação em Televisão Digital: Informação e Conhecimento, SP

Resumo

Há mais de 60 anos a televisão tem sido utilizada por pessoas de diversas partes do mundo para obter informações e entretenimento. A digitalização do sinal trouxe melhorias não só na qualidade do som e da imagem, mas a possibilidade de interação do telespectador com o conteúdo, assim como novos caminhos para a Educação a Distância (EaD). Este artigo tem como objetivo principal refletir sobre as potencialidades da TV digital no Brasil e identificar os elementos necessários para a sua utilização na educação.

Palavras-chave: Televisão digital, educação a distância, interatividade.

e-mail: valquíria.segurado@mstech.com.br

A ESTRATÉGIA DA ADEQUAÇÃO CURRICULAR COMO FACILITADORA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lúcia Pereira Leite

Aline Maíra da Silva

Lauren Mariana Mennocchi

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Departamento de Psicologia e Pós-Graduação Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Faculdade de Ciências – Unesp/ Bauru

Financiamento: Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), sob coordenação do MEC, Secretaria da Educação Especial, Secretaria de Educação a Distância e Capes.

Resumo

Demonstrar o resultado da avaliação da efetivação de uma atividade prática de adequação curricular, para facilitar o progresso acadêmico de alunos com necessidades educacionais especiais, é o objetivo deste texto. Tal atividade se constitui como requisito em disciplina obrigatória de um curso de Aperfeiçoamento “Práticas em Educação Especial e Inclusiva na área da Deficiência Mental”, sendo desenvolvida pelos professores participantes. O curso foi realizado em ambiente virtual, via plataforma *Teleduc*, por docentes dos Departamentos de Psicologia e Educação, da Unesp/Bauru, por meio de um convênio firmado com a Secretaria de Educação Especial (Seesp/MEC). Foi ofertado no primeiro semestre de 2008, para 454 professores do ensino público, das cinco regiões brasileiras, tendo 290 alunos aprovados. Nesse texto serão apresentadas as avaliações de uma amostra de 30 professores. Os resultados destacam que adequação curricular por se entendida como uma estratégia didático-metodológica viável para que alunos com deficiência intelectual acessem o currículo comum.

Palavras-chave: Currículo. Educação Inclusiva. Deficiência. Psicologia da Educação. Necessidades educacionais especiais.

Email: lucialeite@fc.unesp.br

CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

Priscila Costa Santos
Leda Maria Rangearo Fiorentini
Universidade de Brasília
Programa de Iniciação Científica
Fomento Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq

Resumo

O presente artigo é provindo das atividades do Projeto de Extensão de Ação Contínua desenvolvidas pela Cátedra UNESCO de Educação a Distância da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília ao longo dos últimos dois anos. Propondo descrever o processo histórico de consolidação da Cátedra UNESCO de Educação a Distância tendo como princípios norteadores o Programa UNITWIN e a sua relevância para a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília assim como apontar o curso de Educação Continuada e a Distância como uma das principais ações realizadas por essa Instituição.

Palavras - chave: Cátedra UNESCO de Educação a Distância, Curso de Educação Continuada e a Distância e Gestão.

e-mail: pricostasantos@gmail.com

PROFESSORES PARA O SÉCULO XXI: FORMAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DAS REDES SOCIAIS

Vanessa Matos dos Santos¹⁰
Maria Teresa Miceli Kerbauy¹¹
Celso Socorro Oliveira¹²

Resumo

Em sendo um processo educativo, com uma forte interface comunicacional, o debate sobre o desenvolvimento de uma interatividade pedagógica perpassa todo o tecido social do atual contexto da educação. A sociedade contemporânea impõe novos desafios em diversos setores da vida cotidiana e, enquanto instância socializadora, a escola também participa desse debate. O homem tem explorado cada vez mais, neste início de século, a *Internet* – que põe em cheque diferentes perspectivas, tais como a noção de comunidade, identidade e cultura. Mesmo levando em consideração este contexto, a aprendizagem - com a utilização das possibilidades das redes sociais - ainda é muito tímida. Este artigo retoma a discussão sobre as tecnologias digitais no cotidiano educacional sob a perspectiva das redes sociais. O enfoque é voltado para a formação do professor, visto que ele faz parte deste processo. Apresenta-se, sucintamente, uma reflexão sobre a formação de professores para a sociedade do século XXI, seguida de uma abordagem específica sobre redes sociais. O presente artigo é finalizado – e inicia o debate – com alguns apontamentos da contribuição das redes sociais para a formação de professores neste novo século.

Palavras-chave: Formação de professores; Redes sociais; Conhecimento

¹⁰ Docente do Departamento de Computação da Unesp – Bauru/ SP. Coordenador e Orientador de Pesquisas do Laboratório de Ensino Informatizado e Aprendizagem (LEIA-UNESP), e-mail: celso_s_o@yahoo.com

¹¹ Agradecemos às professoras por aceitarem compartilhar suas experiências. Devido à limitação de páginas para a elaboração do presente artigo, as autoras trouxeram para discussão os dados de uma das formadoras.

¹² Entenda-se: um formador ou uma formadora.

PROPOSTA DE CURSO EAD PARA USOS DA MÍDIA DA ESCOLA

Larissa Fernanda Domingues Rosseto
Programa de Pós-graduação em Televisão Digital: Informação e Conhecimento,
da Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP

Resumo

Apresentamos uma proposta de um curso EAD para a formação continuada de professores da Educação Básica, via televisão digital, para a utilização da mídia como geradora de conhecimento em sala de aula. Para embasar a proposta, trazemos dados colhidos junto à amostra em duas escolas de Bauru(SP), que justificam a necessidade de uma formação docente para trabalhar os conteúdos da mídia na escola, além de apontarem caminhos para a estruturação do curso.

Palavras-chave: comunicação; educação; EAD

e-mail: larissa_rosseto@yahoo.com.br

DIFICULDADES VIVENCIADAS NA EJA: UMA VISÃO “PIATIANA”

Ana Jacqueline da Silva Barbosa
Suellen Kamilla Anselmo da Silva
Universidade Federal de Campina Grande

Resumo

O presente artigo procura de forma clara e sucinta, elencar algumas dificuldades enfrentadas na Educação de Jovens e adultos no tocante ao PIATI – Programa Interdisciplinar de Apoio à Terceira Idade. Os problemas do Programa estão vinculados à dificuldade de aplicação tanto por parte dos educadores como dos educandos. Através de entrevistas com coordenadores, professores e alunos objetivou-se desenvolver uma pesquisa teórico-histórica e qualitativa que contemplasse os alunos da EJA participantes do PIATI. Sabendo-se que a EJA é a modalidade de ensino que recebe os jovens e adultos que não completaram os anos da Educação Básica em idade apropriada por qualquer motivo, se faz necessário elaborar uma forma de conhecer e vivenciar com maior densidade o que vem ocorrendo na realidade relacionada a esse tipo de ensino público. Com base no exposto, o PIATI buscou e vem buscando alfabetizar moradores de Campina Grande e de Barra de Santana, Paraíba. Procurando suprir tais necessidades e recuperar o tempo perdido, por meio de uma educação popular, intergeracional, objetiva-se a inserção do ser social de forma digna e igualitária, formando, a partir disso, cidadãos conscientes de seus direitos e deveres na sociedade.

Palavras-chave: Dificuldades; EJA; PIATI;

e-mail: anajacqueline22@hotmail.com



RESUMOS

EIXO 8 - PROFISSÃO DOCENTE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ENSINO DE QUÍMICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Aline Claudino de Castro
Mariana Alves Medeiros
Débora Felício Faria
Universidade Federal De Alfenas - MG

Resumo

O artigo que ora se apresenta é resultante da pesquisa monográfica, cujo objetivo foi a investigação sobre o processo de formação dos professores de Química das escolas públicas de Alfenas – MG, com destaque para o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). A pesquisa é de natureza qualitativa e se constitui por meio de entrevista narrativa, como as experiências são vividas. Primeiramente foi realizada uma investigação da formação dos professores, referente à sua formação humana, partindo deste pressuposto para chegar às concepções sobre a inclusão.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação inclusiva. Ensino médio.
e-mail: alinecastro08@gmail.com

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM FATOR DE MOBILIDADE SOCIAL

Eder Pires de Camargo
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Programa de Pós-Graduação Educação para Ciência da Faculdade de
Ciências de Bauru
camargoep@dfq.feis.unesp.br

Fábio de Souza Alves
Universidade Estadual Paulista- UNESP - Programa de Pós-Graduação
Educação para Ciência da Faculdade de Ciências de Bauru
fsalves@fc.unesp.br

Eliza Marcia de Oliveira Lippe
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Programa de Pós-Graduação em Educação
li_lippe@yahoo.com.br

Mario Sussumo Haga
Universidade Estadual Paulista- UNESP
Depto de Física e Química da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira
haga@dfq.feis.unesp.br

Resumo

Neste trabalho pretendemos conhecer as concepções dos professores com relação a avaliação, para isso usamos um instrumento com 41 assertivas baseadas numa escala de LIKERT. Através de uma análise estatística utilizando do software Statistical Package for the Social Sciences pudemos encontrar 2 fatores que indicam elementos da avaliação que interferem na mobilidade social dos indivíduos, um está relacionado com os critérios atribuição de notas e o outro com os critérios de aprovação do docente.

Palavras chave: Avaliação, Mobilidade Social, Ensino

A LINGUAGEM DO PROFESSOR: CONCEITOS DE IDENTIDADE PROFISSIONAL E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Zizi Trevizan

Unoeste - (Universidade do Oeste Paulista – Presidente Prudente-SP)

Programa de Mestrado em Educação

Resumo

O conteúdo deste artigo “A Linguagem do Professor: Conceitos de Identidade Profissional e Representação Social” envolve parte dos resultados obtidos de uma pesquisa intitulada “Profissionalização e Trabalho Docente: Identidade e Representações Sociais” desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa (do Mestrado em Educação / Unoeste 2010), denominado – “Contexto Escolar e Processo de Ensino Aprendizagem: Ações e Interações”, cadastrado no CNPq, que teve como objetivo geral uma investigação e uma análise da representação social que os docentes têm sobre sua profissão. A metodologia selecionada pelo grupo de pesquisa envolveu um “estudo qualitativo do tipo exploratório - descritivo” com apoio em teorias das representações sociais e da identidade profissional do professor. Para obtenção dos dados optou-se pela “entrevista semi-estruturada” (conforme, Ludke, 1986). Dos dados obtidos pelo grupo, originaram-se vários trabalhos, dentre eles, este artigo, cujo objetivo específico foi o de contribuir com uma análise semiótica (peirceana e bakhtiniana) da linguagem emitida pelos docentes entrevistados. Como resultado final, foi possível verificar, a partir desta análise das falas dos entrevistados, como os professores se percebem enquanto profissionais da educação e como seus conceitos de identidade profissional estão vinculados a determinadas representações sociais, provavelmente sedimentadas em seus repertórios culturais.

Palavras-chave: Linguagem e Representação Social; Identidade Profissional; Linguagem do Professor.
E-mail: zizi_trevizan@uol.com.br / zizi@unoeste.br

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: EM FOCO A DIMENSÃO AFETIVA

Laurinda Ramalho de Almeida
Andrea Jamil Paiva Mollica
Lilian Corrêia Pessôa
Yuska Natasha Bezerra Felício-Garcia
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação

Resumo

Este trabalho é fruto de uma reflexão sobre os resultados obtidos numa pesquisa do tipo estado do conhecimento, desenvolvida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Trata-se do levantamento de teses e dissertações defendidas no período de 1969 a 2009 que tiveram como foco a afetividade no contexto escolar. A referida pesquisa tem como pressuposto o fato de que cognição e afetividade são dimensões inseparáveis no processo ensino-aprendizagem. A partir desta perspectiva e acreditando na importância do Coordenador Pedagógico na formação continuada dos professores, o presente artigo tem como objetivo discutir as pesquisas que tratam das questões que envolvem diretamente o cotidiano desse profissional na escola pública. Para tanto, são discutidas quatro pesquisas que tratam especificamente da atuação do coordenador pedagógico na esfera pública estadual e municipal. Os estudos realizados por Almeida e Placco (2008 e 2010) no âmbito da coordenação pedagógica forneceram elementos para a reflexão ora proposta. Dentre os resultados apresentados nas pesquisas, destacam-se: a constituição da escola como *locus* de formação, o papel do coordenador pedagógico como formador de professores e como gestor das interações sociais, uma atuação pedagógica do coordenador pautada no princípio da autonomia, a orientação e formação necessárias para atuação na função, a prática mediadora, com vistas a impulsionar as ações pedagógicas. As pesquisas analisadas revelaram que Wallon e Rogers foram os autores mais utilizados, pois aproximam-se da temática em questão, contribuindo para a compreensão dos fatores que suscitam dos dados obtidos nas pesquisas. O pequeno número de trabalhos que têm como foco a afetividade no contexto escolar, na perspectiva do coordenador pedagógico, revela um campo fértil para pesquisas nessa área.

Palavras-chave: afetividade, coordenador pedagógico, escola pública.
e-mail: laurinda@pucsp.br

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE QUÍMICA: SABERES E PRÁTICAS NAS SITUAÇÕES CONCRETAS DE ENSINO

Elane Chaveiro Soares
UFMT/PUCRS - Capes

Resumo

Apresento aqui um recorte de pesquisa cujo objetivo é realizar a epistemologia da prática pedagógica do professor de Química. As respostas ao questionário de cinco egressos do curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática realizado pela UFMT e selecionados para esta pesquisa, subsidiaram a construção de uma cartografia que vem alimentando as discussões sobre a prática pedagógica. Os interlocutores dão intencionalidade à prática que desenvolvem e abrem novas possibilidades de diálogos, construções e reconstruções de outra prática possível.

A ATUAÇÃO DO PIBID UFSCar – ARARAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Fernanda Vilhena Mafra Bazon
Helka Fabbri Broggian Ozelo
Roberta Cornélio Ferreira Nocelli
Silvana Perissatto Meneghin
Universidade Federal de São Carlos – Campus Araras - CAPES

Resumo

A equipe PIBID – Araras desenvolve projetos na área de Ciências em três escolas da rede municipal de ensino, contemplando alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O grupo é composto por trinta e um membros entre bolsistas das Licenciaturas em Física, Química e Biologia, supervisoras das escolas e docentes da UFSCar. Com o objetivo de preparar os licenciandos para o exercício da docência e de familiarizá-los com a realidade escolar pública, as ações do grupo vão desde a participação no planejamento didático-pedagógico até o desenvolvimento de atividades integradas no ambiente escolar e fora dele. Tais ações possibilitam a melhoria na qualidade da formação dos licenciandos e a atuação destes alunos como agentes modificadores dos processos escolares bem como o estreitamento da relação entre Universidade e comunidade local, por meio do desenvolvimento de atividades curriculares, extra-curriculares e extra-escolares.

Palavras-chave: formação docente; educação básica; interdisciplinaridade

Email: febazonccaufscar@gmail.com

FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA MUDANÇA NA EDUCAÇÃO

Silvia Regina Rosso Blissari
Universidad Del Norte – UNINORTE-Paraguay
Orimar Batista dos Reis
Instituto Federal Minas Gerais- Campus Ouro Preto/MG

Resumo

Este artigo apresenta os resultados sobre a investigação da formação de professores dentro do contexto universitário, inserida num cenário de inúmeras mudanças. De cunho qualitativo, apresenta um breve histórico do currículo como instrumento de reprodução das classes dominantes e também de transformação do professor e da sociedade. Corresponde à análise dos questionários respondidos pelos professores pedagogos, abordando pressupostos teóricos, pedagógicos e educacionais dentro de sua formação.

Palavras chaves: formação de professor, currículo, emancipação humana

PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO MATEMÁTICA: UMA ABORDAGEM DE GRANDEZAS E MEDIDAS COM INSERÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS

Mabi Katien Batista de Paula
Professora de Matemática-Bauru/SP.

Mara Sueli Simão Moraes

Pós-Graduação em Educação para a Ciência, UNESP-Bauru/SP
Líder do Grupo CNPq: A Pedagogia Histórico-Crítica e o Ensino-Aprendizagem da Matemática.

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo verificar se o curso de formação Pró-Letramento Matemática contribuiu para a formação continuada dos professores das séries iniciais do ensino fundamental em Matemática, no que diz respeito ao trabalho com Grandezas e Medidas, com a inserção dos Temas Transversais/ Político-Sociais. Participaram da pesquisa os professores tutores do programa Pró-Letramento Matemática São Paulo Retorno que iniciaram o curso de formação em fevereiro de 2008 e os professores cursistas do Pró-Letramento da cidade de Bauru, que realizaram o curso de formação no mesmo ano. A coleta dos dados para esta pesquisa se realizou através da aplicação de questionários ao início e término do curso de formação de tutores para o Pró-Letramento Matemática São Paulo Retorno, bem como aplicação de questionários para os professores cursistas antes do estudo do fascículo de Grandezas e Medidas e realização de entrevistas ao final. Os resultados evidenciam uma melhora nos conceitos referentes à abordagem de Grandezas e Medidas com os alunos, sendo que em relação aos Temas Transversais observou-se que professores tutores e cursistas ainda demonstraram confusão sobre o conceito e/ou mencionaram apenas a abordagem dos Temas Transversais segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Palavras-chaves: Formação continuada de professores; Grandezas e Medidas; Temas Transversais, Educação, Matemática, Pró-Letramento.

ANÁLISE DAS IMPRESSÕES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FORMAÇÃO INICIAL EM TECNOLOGIA

Resumo

A presente pesquisa pretendeu investigar as impressões de professores acerca das ações de um programa de formação inicial em tecnologia desenvolvidas em um município do estado de São Paulo. O referido programa de formação tinha como objetivo promover e facilitar o uso da tecnologia pelos professores, a fim de contribuir para a aprendizagem dos alunos. Participaram dessa pesquisa aproximadamente 600 professores que realizaram o curso de formação inicial em tecnologia. Os encontros foram ocorreram durante oito semanas, sendo abordadas ferramentas de informática básicas direcionadas à aplicação em sala de aula. Para a coleta dos dados foram utilizados questionários antes do estudo dos módulos da capacitação e após a interação com os conteúdos. Os resultados da pesquisa mostraram que os professores avaliaram positivamente as ações desenvolvidas pelo programa.

Palavras-chaves: Formação de professores, tecnologia, motivação.

A FORMAÇÃO NO CONTEXTO DO HTPC E OS SENTIDOS SOBRE A INDISCIPLINA

Lúcia Elene Doriguello
Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha
Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP
Piracicaba, São Paulo
Agência de fomento: CAPES

Resumo

Esta dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, em 2011, discute os sentidos atribuídos pelos professores do Ensino Médio à indisciplina escolar no contexto de formação do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), em uma escola da rede estadual paulista da região de Piracicaba. O tema das discussões entre os professores, mediadas pela Professora Coordenadora e pesquisadora, foi a indisciplina, sugestão do próprio grupo de professores participantes da investigação. A pesquisa de campo envolveu quatorze professores do Ensino Médio, que se reuniram ao longo de seis encontros, no 2º semestre de 2009. Os dados foram construídos com base nas discussões audiogravadas durante os HTPCs, posteriormente transcritas, e com base em reflexões escritas pelos professores. As discussões foram encaminhadas a partir da reflexão sobre filmes que a Professora Coordenadora reproduziu (Pro dia nascer feliz, 2006; Entre os muros da escola, 2008; e Escritores da Liberdade, 2007) com o intuito de estimular e fomentar as reflexões sobre o tema e responder a questão da pesquisa. Os filmes escolhidos tinham em comum a proposta de retratar o universo da escola e a indisciplina dos alunos, sob diversas perspectivas. Compartilhar no HTPC as experiências e perspectivas sobre a indisciplina, no diálogo alimentado pelos filmes, permitiu que esse grupo de professores explicitasse e ressignificasse não só os sentidos atribuídos à indisciplina mas, também, os sentidos da escola e da profissão docente, tomados como eixos de discussão do trabalho. A dissertação defende que a formação continuada centrada na escola pode, no contexto do HTPC, a partir de discussões e reflexões, instigar, apoiar, criar e potencializar a reflexão docente sobre suas práticas pedagógicas nas escolas. Favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores de modo a contribuir, sobretudo, com a construção de uma escola responsável pela humanização, socialização e ampliação da cultura dos estudantes.

Palavras-chave: Indisciplina, Formação Continuada de Professores, Trabalho Pedagógico Coletivo.
e-mail: lucidoriguello@yahoo.com.br; reccunha@unimep.br

MEMÓRIAS DE FORMADORES DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO “LUGAR” DOCENTE¹³

Kelly Cristina Ducatti-Silva
Renata Almeida Vieira
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo

A formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental tem sido alvo de constante discussão entre as pesquisas, ao longo das últimas décadas. Encontramos em menor escala as discussões acerca da formação do formador¹⁴ de professores e de sua constituição docente. Portanto, este artigo está situado na esfera das pesquisas sobre a constituição docente, mais especificamente, daqueles estudos que tratam da formação inicial em nível superior na perspectiva do formador de professores. Durante o ano de 2010 acompanhamos, em contato com um grupo de formadores de professores para os anos iniciais, um conjunto de relatos sobre a docência no ensino superior. Com a audição da trajetória desses formadores encontramos indícios de que havia a necessidade de discutir sobre a formação do formador, tendo em vista sua participação como autor da própria formação. Assim, convidamos duas formadoras de professoras: Laura e Luciana para que narrassem sobre ser professor formador. Trouxemos as narrativas da formadora Laura para análise e com o apoio de suas memórias, buscamos dialogar com as pesquisas em torno da história de formação de professores (SILVA, 1999; 2002; TANURI, 2000; MIZUKAMI, 2006), com a ideia de aprender de Charlot (2000), e com a articulação dos diversos saberes aos saberes experienciais, conforme estudos de Tardif (2002). Neste sentido, intentamos, com a análise das Narrativas de uma formadora, refletir acerca da constituição do “lugar” docente. Acerca das Narrativas, trata-se de importante instrumento de coleta de dados que permitem aos estudantes e professores iniciarem um processo de construção de um novo repertório reflexivo sobre sua constituição e atuação e, desse modo, criar possibilidades de problematizar e significar situações peculiares ao exercício do magistério. Por isso mesmo, as investigações a partir das Narrativas têm sido bastante exploradas em pesquisas que se voltam para experiências humanas. No que se refere à constituição do “lugar”, fenômeno que nos propomos a refletir em nossa pesquisa, destacamos que esta constituição demanda a mobilização do formador e sua inscrição na rede de relações que lhe faça sentir sujeito que aprende com os outros, por ocasiões de rupturas e continuidades dos pensamentos que, ancorados na experiência da prática, revelam a contínua constituição do formador. Desse modo, podemos dizer que o “Lugar” docente está nos episódios significativos ao sujeito formador, está onde o formador se inscreve como produtor de conhecimento e dialoga com suas produções, revelando para si e para os outros o processo de ensinar e aprender na perspectiva do Ensino Superior.

Palavras-Chave: Formadores de Professores; Memórias; Narrativas.

e-mail: kellyducatti@hotmail.com - ravieira@uepg.br

¹³ We thank the teachers for accepting sharing their experiences. Due to the limit of pages for this article, the authors presented the data of one of the teachers for discussion.

¹⁴ Educator is being used to refer to both female and/or male educator.

NARRATIVAS E MODELAGEM MATEMÁTICA: EXPERIÊNCIAS SAUDÁVEIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Ivete Maria Baraldi
Sueli Liberatti Javaroni
Juliana A. Rissardi Finato
Karen Rocha Coelho

Faculdade de Ciências – UNESP – BAURU – Núcleo de Ensino

Resumo

Neste trabalho apresentamos análises parciais do que foi desenvolvido no projeto intitulado “Cheiros, sabores e memórias de professores de matemática: uma experiência saudável com Modelagem Matemática”, financiado pelo Núcleo de Ensino da UNESP de Bauru. Esse projeto teve como principal objetivo fomentar discussões e reflexões acerca da utilização de Narrativas e Modelagem Matemática para o desenvolvimento de projetos de ensino e aprendizagem de conteúdos de matemática, contribuindo assim para a formação inicial e continuada de alunos do curso de Licenciatura em Matemática e de professores de matemática do Ensino Básico. Utilizando-se do tema gerador – os valores nutricionais dos alimentos – foram promovidas discussões sobre as práticas de memória docente e de como utilizar a memória docente (narrativas) para a releitura de concepções e de metodologia em educação matemática. Foram ainda fornecidos referenciais teóricos e práticos sobre a saúde alimentar e a importância nutritiva dos alimentos, colaborando com a melhoria da qualidade de vida dos participantes e no desenvolvimento de projetos de modelagem matemática como metodologia de ensino e aprendizagem de conteúdos de matemática. Ainda, o desenvolvimento de projetos usando a modelagem matemática possibilitou o estudo de tecnologias informáticas e sua utilização em salas de aula de matemática. O projeto aqui descrito teve encontros presenciais e quinzenais nas dependências do Departamento de Matemática. Foram desenvolvidas atividades, tais como: leitura e discussão de textos sobre narrativas e modelagem matemática; projeção e debate do filme “Como água para chocolate” com direção de Alfonso Arau; palestra com a professora Silvia Justina Papini Berto, da UNESP de Botucatu; elaboração de narrativas e de projetos utilizando a modelagem matemática como metodologia de ensino e aprendizagem para os diferentes níveis de ensino. Cumpre ressaltar que a escolha do tema gerador - nutrição (alimentos, seus cheiros e sabores) – justifica-se por possibilitar o desenvolvimento de projetos de modelagem matemática para modelar vários assuntos relacionados ao tema, propiciando a elaboração de atividades investigativas de conceitos matemáticos de maneira contextualizada, utilizando-se das tecnologias informáticas. O trabalho com as narrativas possibilitou a reflexão sobre a prática e também a divulgação do trabalho docente, o que contribui para o crescimento dos estudos sobre Educação Matemática. Alguns professores, ainda alunos da graduação, puderam se identificar com os outros quanto às suas dificuldades nos primeiros anos longe de casa e enfrentando o mundo da universidade. Com relação à modelagem matemática, os participantes refletiram sobre uma metodologia de ensino de matemática que pode auxiliá-los em sua prática docente visando uma maior compreensão dos conceitos matemáticos pelos alunos, bem como maior motivação dos mesmos pelas aulas de matemática. A partir do trabalho com o software Microsoft Excel puderam explorar o uso de uma ferramenta que contribuiu para o desenvolvimento do projeto proposto e que, futuramente, pode contribuir para o desenvolvimento das aulas dos professores que participaram dos encontros.

Palavras-chave: Educação Matemática, Modelagem Matemática, Narrativas de formação.

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: SUAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E PREOCUPAÇÕES PEDAGÓGICAS

Víviam Santin Tremea
Josiene de Lima Mascarenhas
Alexandre Magno da Silva Santana
Roberto Mendes Batista
Centro Universitário do Norte-UNINORTE

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as competências específicas de professores de Educação Física e suas preocupações pedagógicas. Caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, sendo considerados participantes cinco professores de Educação Física de uma Escola da Rede Estadual de Ensino de Manaus-AM, situada na zona centro-sul da cidade, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como instrumentos para a coleta de dados foram utilizados o questionário proposto por Nascimento (1999), que refere-se a Escala de Auto-percepção de competência profissional em Educação Física e Desportos e o questionário das preocupações pedagógicas de Matos et al (1991). As competências foram avaliadas a partir da escala proposta pelo instrumento - 0 a 5 (nenhum domínio, domínio muito insuficiente, domínio insuficiente, domínio suficiente, domínio quase total, domínio total), para a dimensão conhecimento e habilidades profissionais, bem como para as preocupações pedagógicas - 1 a 5 (não preocupado, um pouco preocupado, moderadamente preocupado, muito preocupado, extremamente preocupado), referindo-se a preocupações consigo próprio, com a tarefa e com o impacto. Os resultados foram analisados através da estatística descritiva com média e desvio padrão, para os questionários, com uma abordagem qualitativa. Os resultados da Escala de Auto-percepção revelaram que a Média e Desvio Padrão (M/DP) foi de $3,35 \pm 0,24$ para a dimensão conhecimento profissional; $3,6 \pm 0,32$ para habilidade profissional e $3,37 \pm 0,40$ para conhecimentos e habilidades. Ao considerarmos as questões referentes a cada uma das três dimensões, observa-se que a média encontra-se entre três e quatro, referindo-se na escala a domínio suficiente e quase total, mostrando que os professores de Educação Física possuem um domínio satisfatório na escala de Auto-percepção de Competência. Com relação as preocupações pedagógicas, o maior índice apresentado foi com relação ao impacto (M/DP $3,32 \pm 0,37$), relacionado com questões sociais ligadas aos alunos; seguidas das preocupações consigo próprio (M/DP $2,56 \pm 0,69$) e preocupações com a tarefa (M/DP $2,20 \pm 0,47$). Pode-se concluir que os professores de Educação Física demonstraram possuir definidos todos os aspectos necessários para uma atuação profissional adequada, além da preocupação com o aluno e com o contexto em que se encontram inseridos. Assim sendo, faz-se necessário saber e saber fazer bem, buscando uma Educação Física de qualidade. Os professores são ao mesmo tempo produtos e produtores da realidade, juntamente com a comunidade escolar (alunos, equipe diretiva....), sendo que cada um busca em si critérios para julgar e adotar comportamentos em prol de ideais e interesses caracterizados pela diversidade. Frente a tal realidade, é importante salientar que o caráter reflexivo dos professores é construído e ampliado ao longo da formação e da vida profissional, como resultado das relações intra e interpessoais e suas articulações com os contextos teórico-práticos em que estão situados.

Palavras-chave: Educação Física, Competências profissionais, Preocupação Pedagógicas.
E-mail: viviamsantin@hotmail.com

A INTRÍNSECA RELAÇÃO ENTRE CULTURA E CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Lucinéia Silva de Freitas (UEMS)¹⁵
Silvane Aparecida Freitas (UEMS)

Resumo

Este artigo tem como ponto de partida uma pesquisa realizada para término de pós-graduação *lato sensu* em Docência Superior, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, que teve como foco de investigação o currículo do curso de Pedagogia da referida Universidade. Assim este texto tem a finalidade de apresentar a intrínseca relação entre cultura e currículo e suas implicações na formação docente. Busca-se, para isso, compreender e discutir teoricamente, cultura e currículo e suas implicações e interferências na sociedade como veículo ideológico. Dessa maneira, demonstrar que currículo e cultura são indissociáveis, pois a cultura é constituída nas práticas sociais que interferem diretamente na elaboração do currículo. Tal discussão permeia a possibilidade de um trabalho escolar pautado na interculturalidade e no multiculturalismo, mesmo sendo uma proposta um tanto utópica, se utilizados para realizar a elaboração do currículo escolar, sua efetividade, pode contribuir para que o sujeito amplie seus conhecimentos, reconheça que têm direitos, é sujeito ativo, parte constituinte da sociedade. Nesse sentido, o estudo é alicerçado numa perspectiva qualitativa, e, para embasar a reflexão acerca deste texto, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico.

Palavras-chave: Currículo. Cultura. Formação Docente.

e-mail: lucyfreitas9@hotmail.com

* Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Mestre em Administração de Políticas da Educação pela UFAM, doutor em Educação pela Universidad de Valladolid- Espanha. E-mail: rosenirlira@ufam.edu.br

UM ESTUDO DE PESQUISA SOBRE OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Resumo

Com base em um registro de história de vida escolar e profissional de uma docente que trabalha em um Colégio Militar, este estudo objetiva investigar de que forma as experiências formativas e profissionais influenciam o processo de constituição identitária do professor. Tendo por base os escritos de Dubar (2005) e de Placco (2006), foram elaboradas três categorias de análise. A primeira diz respeito às primeiras experiências com a escola, a segunda faz referência ao processo de formação inicial e a terceira centra-se na experiência profissional atual. Os resultados da pesquisa apontam fatos marcantes de sua trajetória de formação, todos marcados por contradições, nos quais se pôde destacar um forte componente afetivo permeando a prática profissional atual. Logo, há, por parte do sujeito participante da pesquisa, uma imagem da prática docente atual como uma atividade marcada exclusivamente por questões relativas à empatia, apego, dedicação, cuidado com o aluno, que se traduz, para ela, em ações pedagógicas, compondo assim sua pertença profissional. O caráter exclusivo desse fato ao longo da sua trajetória nos chamou a atenção, pois, em resposta à carta-convite – recurso metodológico aberto, flexível e que dá ênfase ao sujeito (FERRAROTTI, 2009), não houve, nos registros da professora, elementos de pertença de seu trabalho docente que digam respeito à profissionalidade docente, conforme se têm discutido em muitos estudos, entre eles, as pesquisas desenvolvidas por Roldão (2005).

Palavras-chave: história de vida, Identidade profissional, formação docente.

e-mail: conderafael26@gmail.com - rinaldabc@terra.com.br - profilton@yahoo.com.br - veraplacco@pucsp.br

SER PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA EM INÍCIO DE CARREIRA: UM ESTUDO COM DIÁRIOS NARRATIVOS

Renata Cristina da Cunha
Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCAR

Resumo

O início da profissão docente se caracteriza como uma etapa única e de transição na vida dos professores iniciantes na carreira que, marcada por sentimentos como descoberta e sobrevivência, torna-se fundamental para o processo de produção da profissão professor. Assim, o impacto provocado no professor pelas experiências vivenciadas no período inicial na carreira torna-se decisivo para sua permanência ou não na profissão. Neste sentido, estabelecemos com objetivo geral deste estudo investigar a contribuição da escrita dos diários narrativos para a produção da profissão docente pelas professoras de Língua Inglesa iniciantes na profissão. Devido à natureza do objeto de estudo, escolhemos a pesquisa narrativa, com abordagem qualitativa como metodologia a ser seguida, dialogando com autores como Clandinin e Connelly (1995, 2000), Bolívar (2002), Souza (2006a, 2006b), entre outros. Para a realização da pesquisa, contamos com a colaboração de seis professoras, graduadas em Letras-Ingês, iniciantes na carreira e no efetivo exercício da docência nas escolas públicas e particulares de Ensino Médio, da cidade de Parnaíba (PI). Para responder as questões norteadoras da pesquisa, realizada no segundo semestre de 2008, utilizamos o questionário semi-aberto, os diários narrativos e as rodas de conversa. No plano de análise dos dados, optamos pela análise do conteúdo proposta por Bardin (2006). Para melhor compreensão do fenômeno pesquisado, empreendemos uma revisão de literatura sobre as especificidades do ser professor de Língua Inglesa, baseados em autores como Almeida Filho (2003, 2007), Leffa (1999, 2001, 2003), Abrahão (2004) entre outros. Os dados produzidos foram analisados à luz do referencial teórico estudado e apresentados em dois eixos de análise: O ingresso no curso de Letras – Inglês e a formação inicial e o exercício da docência e o início na profissão. As análises e as interpretações dos dados produzidos revelaram que o encontro das interlocutoras da pesquisa com a docência foi marcado por muito mais por encantos do que por desencantos. Os sentimentos de encantamento com a profissão foram ocasionados principalmente pelo reconhecimento dos alunos em face ao trabalho realizado, enquanto que os sentimentos de desencantamento foram provocados, sobretudo pela insegurança em agir diante de situações inesperadas e desafiadoras. No entanto, as interlocutoras reconhecem a contribuição dessas experiências cotidianas para a produção e consolidação da profissão professor, afirmando que, apesar dos problemas vivenciados, permanecerão em sala de aula construindo assim uma carreira profissional no magistério. Ademais as análises e as interpretações dos dados produzidos revelaram que apesar da falta de tempo e da falta de hábito da escrita, o registro escrito nos diários narrativos revelou-se uma fonte bastante profícua de desenvolvimento profissional docente uma vez que contempla ambas as dimensões formativas e investigativas da prática profissional do professor.

Palavras-Chave: Ser professor de Língua Inglesa. Início na carreira docente. Profissão docente.
e-mail: renatasandys@hotmail.com

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA: UM OLHAR A PARTIR DAS NARRATIVAS

Cátia Silvana da Costa
(Secretaria de Estado da Educação)
Lílian Aparecida Ferreira
(Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru)

Resumo

O presente estudo pretendeu demonstrar a importância de se voltar o olhar para o professor iniciante utilizando para tanto o recurso metodológico das narrativas docentes, já que tal procedimento favorece a investigação com o professor, potencializando a transformação docente de maneira reflexiva e crítica. O objetivo da presente investigação pauta-se na análise de fragmentos da trajetória de uma professora de Educação Física em início de carreira. Para a coleta de dados foram utilizadas as narrativas escritas produzidas pela professora-pesquisadora (primeira autora deste artigo) ao longo dos seus cinco primeiros anos de atuação na docência, bem como, suas experiências pré-profissionais. A análise dos dados foi realizada cotejando os elementos presentes nas narrativas com a literatura relativa ao desenvolvimento profissional docente e início da carreira de professor. Quando o professor protagoniza sua própria pesquisa, as chances de um acesso mais íntimo a saberes dantes ocultos são bem maiores, o que contribui significativamente para o campo de formação de professores, seja inicial ou continuada, uma vez que a utilização das narrativas como recurso metodológico reflete-se positivamente em sua prática, influenciando o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. Por meio das narrativas se torna possível olhar para o professor com outras lentes, compreendendo-o como um sujeito em contínuo processo de desenvolvimento, já que tal recurso lhe confere mais autonomia e responsabilidade e a nítida compreensão de que também é responsável pelo processo de aprendizagem dos seus saberes e fazeres relativos à docência. As narrativas docentes, como procedimentos metodológicos, permitem a reconstrução do vivido através da reminiscência, proporcionando ao professor a identificação e análise do seu próprio desempenho e de suas idiosincrasias através da investigação-ação. Os dados apresentados apontaram para a percepção e constatação dos efeitos positivos das narrativas como recursos indispensáveis ao processo formativo da docência, já que foram conhecidos, sentidos, vivenciados, reconstruídos e analisados à luz da literatura da área pela própria docente-pesquisadora. Através da utilização das narrativas e da possibilidade de auto-reflexão e autocrítica que as mesmas permitem, bem como a intenção e o compromisso com a docência, pude reviver, desconstruir, reinventar e reconfigurar minha prática em todos esses momentos por meio de diversas situações em que me posicionei com permanente disposição para aprender. Utilizei-me das dificuldades elencadas em meus registros como critério de planejamento diário, no sentido da organização da aula e na gestão do tempo, nas estratégias adotadas para abordar o conteúdo e, principalmente, na contextualização das atividades através da utilização de recursos variados na intenção de facilitar a compreensão do conteúdo pela criança. A partir de uma prática mais reflexiva e crítica, pude visualizar o meu crescimento profissional ao longo desses primeiros anos, pois no desenrolar desse processo fui construindo a minha identidade profissional e consolidando a minha forma de atuar. A intencionalidade e a permanente disposição para aprender por mim apresentada configuraram-se em características imprescindíveis para as transformações que

ocorreram, as quais constituem os processos da minha formação continuada. Acredito que essas características compõem o perfil básico do professor, considerando a complexidade da função docente na contemporaneidade.

Palavras-chave: Professor Iniciante. Narrativas Docentes. Desenvolvimento Profissional.

e-mail: amo.ca@hotmail.com

VINTE ANOS DA REVISTA “NOVA ESCOLA” (1986-2006): PERSISTÊNCIAS E MUDANÇAS NOS MODELOS DE “SER PROFESSOR”

Roselaine Ripa
Antonio Álvaro Soares Zuin
UFSCAR/PPGE/CNPq

Resumo

A revista “Nova Escola” é editada pela Fundação Victor Civita e conta com subsídios do Governo Federal e de iniciativas particulares. Suas publicações contemplam diversos assuntos relacionados à Educação, utilizando variadas formas: entrevistas, artigos, relatos de experiências, sugestões para atividades em sala de aula, projetos que tiveram bons resultados, reportagens etc. O lançamento da revista aconteceu em 1986, período em que se tentava consolidar a redemocratização do país, com o objetivo de “informar” e “atualizar” o professor brasileiro. Sendo assim, torna-se oportuno investigar os conteúdos dessa publicação, que possui ampla circulação nos meios educacionais, que recebe subsídios do Governo Federal, que é distribuída “gratuitamente” a todas as escolas públicas brasileiras, que se coloca como um instrumento necessário para que as melhorias na educação possam se efetivar, que se denomina uma “revista de educação”, que se destina “para quem educa” e que concede prêmios aos professores que merecem “nota 10”. Elencamos como objetivos: mapear, no período de 1986 a 2006, os temas predominantes nas reportagens da revista “Nova Escola”; estabelecer uma interface entre os temas abordados e o contexto histórico em que as publicações ocorreram. O registro do mapeamento, organizado em ordem cronológica, incluiu sete campos distintos: número da revista; ano de publicação; título da reportagem acompanhado do *lead*; autor/repórter; seção em que foi publicada; páginas iniciais e finais e as seguintes categorias: experiências educacionais, processos de ensino e aprendizagem, política educacional e profissionalização docente. Para a consecução da análise proposta, elegemos como referenciais os textos de autores que investigam os fatos e processos históricos do período pós-ditadura militar no Brasil, bem como pesquisas sobre a construção da identidade docente e estudos teóricos sobre indústria cultural, semiformação e educação danificada elaborados pelos pensadores da Teoria Crítica.

Palavras-chave: Revista Nova Escola; Formação de Professores; Indústria Cultural.

GRUPO DE PROFESSORES DE FÍSICA MODERNA: O GRUPO DE ESTUDO/DISCUSSÃO COMO ESTRATÉGIA FORMADORA DE AUTONOMIA DOCENTE EM PROFESSORES DE FÍSICA.

João Ricardo Neves da Silva
Polônia Altoé Fusinato
Ana Maria Osorio Araya
Alex Lino

Universidade Estadual Paulista, FC/UNESP – Campus de Bauru, Pós-Graduação em Educação para a Ciência, CAPES.

Resumo

Este trabalho tem por intenção promover uma reflexão acerca das formas de trabalhar em grupos de formação continuada de professores de forma a promover o desenvolvimento de características propostas pela pesquisa acadêmica como importantes em professores. Baseados na hipótese de que os grupos de estudo/discussão de tópicos específicos de Física podem surtir efeitos bastante significativos e recomendados pela literatura da área de Ensino de Física, apóia-se nas proposições do educador José Contreras Domingo sobre autonomia docente e faz-se um relato de uma experiência de grupo de formação continuada no qual se obteve sucesso em desenvolver as características de autonomia docente em um trabalho com professores de Física que participam de um grupo que funciona sob a metodologia do estudo/discussão de tópicos de Física Moderna e Contemporânea. Dessa maneira apresenta-se argumentos que relacionam a autonomia docente e a formação continuada de professores e a descrição da pesquisa.

Palavras-Chave: Formação Continuada de Professores, Autonomia docente, Grupos de estudo, Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio.

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DE ESCOLA PÚBLICA: A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO ÀS QUESTÕES ESCOLARES

Priscila Sayuri Goto
Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP Câmpus de Franca-SP

Resumo

O professor é um dos atores fundamentais nas escolas, por isso, majoritariamente sustenta a responsabilidade pela educação escolar e a qualidade de ensino, enfrentando cotidianamente os desafios presentes na área da educação. A sociedade cria uma série de culpabilizações, ignorando-se toda conjuntura em que estão inseridos. Assim, para apreender numa perspectiva de totalidade, o cotidiano desses profissionais, a pesquisa teve como objetivo: conhecer as condições de trabalho dos professores na escola estadual “Professora Angélica de Oliveira” do município de Álvares Machado – SP.

Palavras-Chave: interdisciplinaridade; escola pública; trabalho.
e-mail: priscila_sayuri@hotmail.com

**O PROFESSOR DE ENGENHARIAS E DE CURSOS TÉCNICOS: UM ESTUDO
SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PRESENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO
*STRICTO SENSU***

Thiago Ribeiro de Freitas*
José Domingos Adriano**
Valéria Santos Paduan Silva ***
Exsto Tecnologia

Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)

Resumo

O presente artigo visou analisar as ementas dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em engenharias classificadas pela CAPES como “Tipo III” e “Tipo IV” e que estão listadas nos Cadernos de Indicadores da CAPES no ano de 2009, buscando compreender se os programas de pós-graduação nessas áreas estão preocupados em formar professores pedagogicamente qualificados, com didáticas e metodologias que correspondam aos novos espaços de conhecimentos emergentes. Para tanto, buscou-se identificar se esses programas ofereciam atividades voltadas à formação e preparação docente, e dos que ofereciam, quais concepções pedagógicas utilizam para fundamentar tais atividades. As ementas foram analisadas de acordo com as ferramentas das práticas discursivas proposta por Spink que possibilitaram evidenciar uma urgente necessidade de repensar a estrutura curricular dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*.

Palavras-chave: Formação pedagógica, Práticas discursivas, Ensino de engenharias.

SABERES DOCENTES: O QUE OBSERVAM OS ALUNOS?

Rosa Maria Alves da Silva
UNITOLEDO

Resumo

Segundo Tardiff (2002), a prática docente integra diferentes saberes com os quais os professores mantêm diferentes relações. Esses saberes são oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. São, portanto, saberes plurais. Com o objetivo de identificar e analisar os saberes que envolvem o fazer docente, a pesquisa, ora apresentada, foi realizada com alunos de duas turmas distintas de um curso de Pós Graduação em Docência do Ensino Técnico e Superior, na Disciplina “Profissionalização Docente”, através do preenchimento de um formulário no qual os alunos deveriam descrever as características de dois professores que consideraram marcantes em seus cursos de graduação. Posteriormente, os dados coletados foram categorizados segundo a classificação apresentada por Tardiff, analisados com os alunos e sistematizados à luz de teorias pertinentes. Uma das considerações inferidas a partir dos resultados da pesquisa refere-se ao fato de que os alunos aprendem mais e melhor quando se identificam com o professor, portanto, essa é uma referência para a aprendizagem e o desenvolvimento discente. O professor que detém o conhecimento não só de sua área de atuação, mas uma visão de mundo ampliada possui segurança e maior domínio de classe e consegue transitar de um campo de conhecimento a outro, trabalhando o conteúdo de forma contextualizada e articulando-o com a realidade e o cotidiano. Seu envolvimento com o tema que está sendo desenvolvido e que os alunos identificam como paixão, interferem também na motivação que impulsiona a aprendizagem. A didática do docente também foi ressaltada pelos alunos como um fator importante no processo de ensino, na medida em que possibilita que reconstruam o conhecimento acumulado pela humanidade de uma maneira mais acessível. O aprender é uma tarefa árdua, mas que pode se tornar amena e motivadora se for bem mediada. Parece que esse saberes de formação, disciplinares e curriculares não são suficientes para garantir uma aprendizagem significativa; precisam ser estruturados num ambiente de respeito e atenção mútua. A dinâmica instaurada na Escola e na sala de aula deve ser prazerosa, não no sentido de que tudo é permitido, mas no de um ambiente acolhedor e acima de tudo incentivador, desafiador, de superação e desenvolvimento, em que a cultura do aluno e de seu meio social não seja desprezada, mas sim um marco inicial do processo, portanto reconhecida. No mundo contemporâneo em que o ser humano parece não ocupar mais o centro das atenções, os alunos destacam os valores éticos e humanos como indispensáveis no processo de aprendizagem. Diante disso é preciso pensar num outro conceito de educação que envolva formação e informação, respeito e superação, inclusão e cumplicidade com vistas a um único objetivo: o desenvolvimento humano e uma sociedade solidária.

Palavras chaves: professores marcantes, práticas, saberes, formação.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DOS MOTIVOS RELACIONADOS À DESISTÊNCIA OU À PERMANÊNCIA NUM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Emerson Barão Rodrigues Soldado
Prof. Dr. Rosana dos Santos Jordão
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Resumo

Neste trabalho, abordamos a desvalorização da profissão docente. Nosso objetivo era identificar e analisar os principais motivos relacionados à permanência e à desistência dos alunos na modalidade Licenciatura do curso de Ciências Biológicas de uma universidade particular da cidade de São Paulo. A coleta de dados foi feita por meio de um questionário, respondido por um grupo de 285 alunos. A partir dos dados coletados, criamos categorias que englobassem os motivos apresentados pelos sujeitos e construímos gráficos de frequência para melhor visualizar sua proporção. Constatamos que os estudantes analisados, em linhas gerais, têm como importante fator de ingresso e permanência no curso, a empregabilidade, e em grau menor o interesse em ser professor. Sobre os motivos relacionados a desistências o mais marcante foi a falta de interesse na docência. Notamos que fatores relacionados especificamente com o curso, como os conteúdos e dinâmica das aulas, são fatores importantes tanto para a desistência, quanto para a permanência. Esperamos que nossos resultados possam subsidiar melhorias não apenas para curso estudado, mas também para outros cursos de Licenciatura.

Palavras-chave: desvalorização da docência; formação inicial de professores; identidade docente.
e-mail: barao.emerson@gmail.com

A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EM RELAÇÃO À NATUREZA DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO

Eliane Maria Vani Ortega
Vinício de Macedo Santos
Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-SP
Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP- Presidente Prudente

Resumo

O presente estudo, recorte de tese de doutorado concluída no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em março de 2011, investiga o processo de construção de saberes dos estudantes de Pedagogia em relação à natureza do conhecimento matemático durante a formação inicial. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, de cunho analítico-descritivo e longitudinal, que foi realizada no período 2007-2010, com alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, em Presidente Prudente, região oeste do interior do Estado de São Paulo. A razão da escolha deste curso foi porque desde seu início de funcionamento houve a preocupação com a formação de professores. O desenvolvimento da pesquisa envolveu a utilização de questionário de apoio, o qual possibilitou a seleção dos alunos do curso de Pedagogia a serem entrevistados nos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010. Após a seleção dos sujeitos para participarem do presente estudo, aplicamos entrevistas semi-estruturadas ao final de cada ano de realização da pesquisa. Estes instrumentos de coleta de dados tiveram como objetivo captar as visões dos sujeitos sobre a natureza do conhecimento matemático no decorrer do curso de Pedagogia. Os resultados foram analisados a partir de quadro de referência sobre os saberes docentes e sobre a natureza do conhecimento matemático e mostram as alterações de visões dos sujeitos durante a formação inicial. Os sujeitos, a partir da reflexão sobre suas experiências vivenciadas como alunos na educação básica, em cada ano em que são entrevistados, resignificam seus saberes em relação à natureza do conhecimento matemático, por meio da influência das diferentes disciplinas estudadas no curso. Os resultados analisados permitem a identificação das mudanças mais significativas nos discursos dos alunos ao longo do curso de Pedagogia. Os sujeitos entrevistados demonstram uma visão instrumental do conhecimento matemático, limitada aos números e operações. Também identificam esse conhecimento com conteúdos do Ensino Médio, os quais se lembram dos nomes, mas não conseguiram compreender os significados. Entretanto, o receio e a visão distorcida que os sujeitos diziam ter em relação ao conhecimento matemático foi aos poucos sendo substituído por uma maior segurança na fala dos futuros professores. Ao final do curso, eles afirmam que mesmo não tendo domínio completo de alguns conteúdos, tal relação melhorou e se dizem mais seguros e preparados para ensinar conceitos matemáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Saberes, professores dos anos iniciais, natureza do conhecimento matemático
E-mail: elimarivani@ig.com.br

O USO DE RESOLUÇÕES DE PROBLEMAS NOS ANOS INICIAIS: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DE PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA

Roger Eduardo Silva Santos
Universidade Federal de São Carlos
Mônica Vasconcellos de Oliveira Faria
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Resumo

Este estudo tem por objetivo identificar e analisar quais são as dificuldades que professores novatos enfrentam ao trabalhar com a resolução de problemas nos primeiros anos do ensino fundamental e qual é a relação que existe entre o que praticam e o que aprenderam na formação inicial. Para tanto, entrevistamos individualmente quatro professores que estão no início da carreira. As entrevistas foram gravadas e realizadas com base em um roteiro preparado previamente. Os resultados foram descritos e analisados e revelam que: a) os professores que tiveram, durante a graduação, aulas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da Matemática indicaram que consultam a bibliografia utilizada na ocasião para preparar suas aulas; b) diante da necessidade de ensinar, os professores buscam em situações vividas conhecimentos que lhes permitam atuar.

Palavras - chave: Início da docência, professores dos anos iniciais e resolução de problemas.

Contato: rogeredusantos@hotmail.com

O PENSAMENTO REFLEXIVO NA PRÁTICA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE ESCOLAS PARTICULARES DE BAURU

Gabriela Leutiwiler Manaia

Resumo

O artigo mostra as diferenças de conceituações entre o ato de pensar e refletir a partir da teoria do pensamento-reflexivo, defendida por John Dewey a princípio. Os professores deveriam aprender desde a graduação a como refletir e a registrar suas hipóteses a fim de analisá-las com mais cautela, perceber a evolução do pensamento e divulgar informações em uma área em que todos devem ser unir para um bem maior: desenvolvimento cidadão e crítico do aluno. Sendo assim, é fundamental utilizar a discussão baseada em debater ideias com conteúdo verdadeiramente vivido como instrumento de reflexão com os colegas de trabalho da mesma área, com coordenadores e diretores e consigo mesmo. Entretanto, nada disso terá valor caso não seja aproveitado na prática através da aplicação das reflexões diante a determinada situação, bem como estendê-la a vários profissionais via um material científico, que, por sua vez, agregarão mais hipóteses, gerando outras reflexões, de outros profissionais, garantindo, dessa maneira, a evolução intelectual da profissão professor. Para Zeichner, (1993, p.16) a bandeira da reflexão foi erguida para que professores pudessem ir de encontro à ideia de que são meros técnicos que se limitam a cumprir o que outros lhe ditam de fora da sala de aula; ou seja, uma rejeição de uma reforma educativa proposta de cima para baixo, na qual professores são meros participantes passivos. Há de se implicar o reconhecimento de que professores devem desempenhar papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para atingi-los; isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa estar primeiramente às mãos dos professores, que estão face a face com os alunos. Na mesma direção, Alarcão (1996, p.176) complementa enfatizando que o conceito de professor reflexivo emergiu inicialmente nos EUA como reação à concepção tecnocrática de professor, mero aplicador de packages curriculares pré-enlatadas numa perspectiva descendente de racionalidade técnica que impõe um conjunto de competências e técnicas sem sentido singular para os alunos e especialmente para os professores. O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos professores, isso significa que o processo de compreensão e melhoria de ensino deve começar pela reflexão da própria experiência de cada professor. Da mesma forma, Perrenoud (2002, p. 210) cita que mesmo que a universidade seja, potencialmente, o lugar mais adequado para formar professores, tem que evitar toda arrogância e trabalhar com os atores de campo com a finalidade de realizar o potencial crítico e reflexivo e provar competência. Concordando com essa ideia, Lalande e Abrantes (1996, p.45) sugerem que nenhum ser humano se pode eximir à atividade de pensar, uma vez que essa acontece naturalmente. A decisão, por exemplo, é um ato de vontade individual e resulta de adoção de uma ou de outra forma de pensamento. Por esse motivo, Dewey (1959, p.13) alia o pensar com o refletir, criando o pensamento reflexivo. Ele o define como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”.

Palavras-Chave: reflexão, pensamento, professor.
e-mail: gabi.manaia@gmail.com

HISTÓRIA DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA BEM-SUCEDIDA

Aline Juliana Oja
Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Resumo

Diante de um panorama educacional que revela, em muitos momentos, o insucesso relacionado, principalmente, com o domínio da leitura e da escrita, buscou-se desenvolver uma pesquisa visando oferecer contribuições para os estudos relacionados com a alfabetização e enriquecer a análise dos elementos relacionados com o trabalho docente. Estruturou-se uma proposta de pesquisa que resultou em um trabalho de mestrado (OJA, 2011) que teve como foco compreender o trabalho do bom professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da investigação de uma prática bem-sucedida de uma professora alfabetizadora. Este artigo explora parte do referido trabalho, relacionando questões sobre a história de formação e desenvolvimento profissional da professora participante da pesquisa, buscando compreender esses aspectos para ser possível traçar indicadores que caracterizam o trabalho bem-sucedido desenvolvido pela docente investigada. Optou-se por desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa e como instrumentos de coleta de dados fez-se uso da entrevista semi-estruturada com a professora alfabetizadora. Além disso, para a compreensão da trajetória de formação e desenvolvimento da professora investigada, recorreu-se ao uso de elementos da abordagem biográfica a partir da história de vida da docente. A partir dessa investigação foi possível desvelar os caminhos traçados pela professora em seu desenvolvimento profissional desde a sua formação inicial até os processos formativos realizados ao longo de uma carreira de quase trinta anos de magistério, buscando compreender o seu processo de constituição enquanto docente, suas dificuldades e a experiência profissional. O percurso de formação e constituição da professora alfabetizadora da pesquisa revela que a aprendizagem docente é um processo complexo que nunca se finda, ainda que o professor, a partir de alguns anos de experiência consiga consolidar o seu trabalho e a sua prática de forma mais autônoma, precisa estar em um constante processo de aprender e se desenvolver enquanto profissional. Tal fato se deve às inúmeras transformações inerentes às práticas educativas e aos contextos de atuação docente. Relacionando as questões teóricas abordadas e os resultados elucidados pela presente pesquisa foi possível concluir que o estudo dos saberes docentes, da base de conhecimento e do desenvolvimento profissional dos professores possibilita o esclarecimento de que as experiências construídas ao longo da história de formação e no cotidiano da sala de aula são ricas fontes de saberes práticos, resultantes das reflexões docentes realizadas em diversas ocasiões disponibilizadas pela intervenção pedagógica, tanto no espaço escolar como fora dele. A partir dessas considerações e do estudo da trajetória de formação e atuação da professora alfabetizadora bem-sucedida, pode-se concluir que o sucesso de seu trabalho traduz um misto de saberes, conhecimentos e

experiências oriundos da sua trajetória de formação e contexto de trabalho, dentro de um processo contínuo que sintetiza relações com as diversas fontes de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência. A problematização suscitada pelo estudo acerca dos aspectos que caracterizam o trabalho bem-sucedido da docente investigada reflete a necessidade de se repensar as diversas facetas que constituem o professor.

Palavras-Chave - Formação de professores. Desenvolvimento profissional docente. Professora alfabetizadora bem-sucedida.

O PROFESSOR COORDENADOR E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

Aline Juliana Oja
Faculdade de Ciências, UNESP Bauru SP
Marcia Cristina Argenti Perez
Faculdade de Ciências e Letras, UNESP Araraquara SP

Resumo

Frente aos desafios que muitos professores enfrentam ao ingressarem na carreira profissional, ou até mesmo ao longo de sua atuação, ressalta-se a necessidade de se refletir sobre possíveis caminhos para superação dos dilemas advindos da prática docente visando contribuir com o aprimoramento de aspectos formativos e de desenvolvimento profissional. Neste contexto, destaca-se a figura do professor coordenador como um importante aliado para atuar neste cenário de certezas e incertezas do exercício profissional da docência. O processo de inserção na docência é complexo, pois envolve a mobilização de saberes diversos e que, muitas vezes, ainda precisam ser desenvolvidos pelos professores, mesmo que já tenham passado pela formação inicial. Neste contexto, podemos destacar a figura do professor coordenador como uma peça fundamental para atuar nesse cenário de certezas e incertezas do fazer docente dentro de um processo de constante formação. Todavia, convém destacar que as atribuições do coordenador pedagógico se modificam de acordo com a legislação vigente em determinada instituição, assim, nos atentaremos ao papel do professor coordenador, de acordo com as determinações de um documento oficial que rege sobre as funções desse profissional na rede de escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo. Assim, este trabalho tem como principal objetivo delinear pressupostos teóricos e práticos para subsidiar a discussão sobre o papel do professor coordenador em relação à formação dos professores em serviço. Pretende-se apontar possíveis estratégias que podem mobilizadas pelo professor coordenador para colaborar, tanto com as necessidades iniciais dos professores que ingressam na carreira docente, como também com o processo de formação contínua de professores que já possuem certa experiência na docência. Visando a atender tal proposta, realizou-se um levantamento bibliográfico acerca da temática em questão. A partir das especificidades que sinalizam a complexidade do processo de desenvolvimento profissional da docência em suas diferentes fases, considera-se a relevância da atuação do professor coordenador como formador de docentes em exercício. Todavia, a literatura apresentada acerca das atribuições do professor coordenador e seu o contexto de trabalho sinalizam os impasses oriundos da atuação desse profissional, já que, muitas vezes as suas atribuições não são delimitadas de forma coerente com sua função e as condições do contexto de trabalho acabam por distorcer a especificidade de seu papel. Buscou-se contribuir, a partir da discussão desses impasses, questões específicas sobre a atuação docente e o papel do professor coordenador nesse quesito. Assim, sugere-se a fundamentação da atuação do professor coordenador com vistas a atenuar esse quadro e atender as necessidades formativas de docentes iniciantes e experientes. Esses elementos envolvem uma boa formação profissional, conhecimento acerca do processo de formação profissional da docência, atualização constante e a mobilização de ações e estratégias que podem desencadear um processo de mudança nos professores. Conclui-se que as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores coordenadores a apontam a necessidade de ressignificar o papel desse profissional e dar à essa função um caráter emancipatório. Dessa forma, ele poderá

contribuir efetivamente com a formação continuada dos docentes e a superação dos dilemas advindos da prática.

Palavras-Chave: Professor coordenador; Formação continuada; Desenvolvimento profissional da docência.



RESUMOS

EIXO 9 - EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: LEVANTAMENTO DE SOFTWARES EDUCATIVOS.

Ketilin Mayra Pedro
Miguel Cláudio Moriel Chacon
Faculdade de Filosofia e Ciências /Unesp Marília

Resumo

O presente estudo teve como objetivo realizar um levantamento a cerca de softwares educativos existentes no mercado e disponíveis para download na internet que venham a contribuir com a aprendizagem de todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educativas especiais; e verificar se professores de uma escola da rede pública municipal conheciam os softwares elencados. Sendo assim, destacamos a necessidade de complementar o ensino que vem sendo realizado por meio de materiais pedagógicos, e propor o uso de softwares educativos, como alternativa para que todos os alunos consigam aprender e desenvolver melhor todas as suas potencialidades. Sob essa perspectiva, realizamos um levantamento sobre softwares educativos e posteriormente elaboramos um quadro que foi apresentado para vinte professores de uma escola municipal do Ensino Fundamental I de um município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo. De acordo com os dados coletados podemos inferir, que os professores participantes da pesquisa desconhecem a ampla gama de softwares educativos que existem no mercado e também disponíveis na internet, reduzindo as oportunidades de aprendizagem dos alunos, sendo necessária uma escolha cuidadosa do software educativo a ser utilizado, o professor deve estar atento as habilidades do aluno e privilegiar o software que contempla essas habilidades e que melhor condiz com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Isso nos remete a deficitária formação de professores, principalmente no que diz respeito às tecnologias da informação e comunicação aplicadas à educação.

Palavras-chave: Softwares Educativos. Tecnologia da Informação e Comunicação. Professores.
e-mail: ketilinp@yahoo.com.br

ANÁLISE DA GESTÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BOA VISTA-RR: CAMINHOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Osmiriz Lima Feitosa – osmirizlima@ibest.com.br
Lindivalda Sales de Souza Feitosa – lindabelo@bol.com.br
Maristela Araújo Costa
Universidad de Alcalá de Henares

Resumo

No alvorecer do novo século nunca discutiu tanto sobre o cenário educacional e, em particular sobre demandas e exigências do trabalho do gestor a frente da escola pública. Considerando que o processo da gestão democrática ainda permanece no campo das idéias e distante da práxis, questões incipientes como: autonomia, democratização, descentralização, participação e qualidade no ensino perpassam pela ação do gestor escolar e são elementos imprescindíveis para efetivação da prática democrática. Assim, esta pesquisa busca analisar, discutir e refletir sobre a atuação do gestor escolar nas escolas municipais com o objetivo de investigar a ação gestora e os caminhos que possibilitem a construção da escola pública democrática. Para tanto, fundamenta-se em teóricos da gestão escolar com correntes filosóficas distintas, porém, importantes para solidificação da pesquisa: Paro (2008), Lück (2003), Zaballa (1998) e Libâneo (2002). Todos colaboraram na reflexão, postura e indicativos de caminhos necessários para construção da escola democrática. Utilizou-se metodologicamente aplicação de questionários, revisão bibliográfica e a realização de entrevistas para 05 especialistas em gestão escolar, 07 equipes gestoras da rede municipal e 72 professores do município de Boa Vista-RR. Os resultados revelam alta rotatividade de gestores nas escolas, nível formação acadêmica dos gestores, necessidade de integração nos aspectos pedagógicos e administrativos entre gestão e comunidade escolar, além da concepção dos professores sobre o que pensam dos gestores. Espera-se que a pesquisa venha contribuir para formação de professores, coordenadores pedagógicos, técnicos, gestores de escolas e aqueles profissionais que ainda acreditam na transformação da educação para uma prática democrática e participativa buscando novos caminhos e possibilidades para democratização da escola pública.

Palavras-Chave: Gestão escolar, formação e prática educativa

UM OLHAR PARA A SALA DE AULA E PARA AS CRIANÇAS QUE NÃO APRENDEM: CONSIDERAÇÕES SOBRE A QUESTÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Rita de Cássia Cristofoleti
Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba
Bárbara Fernanda Martani
Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
Programa de Pós Graduação em Educação - UNIMEP

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a questão do fracasso escolar a partir da retomada de alguns dos pressupostos teóricos de Vigotski (2000, 2003) no que diz respeito aos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A contribuição da teoria de Vigotski no campo das dificuldades de aprendizagem nos fornece uma maior compreensão dos processos de aprendizagem e das formas de intervenção propostas nas relações de ensino, instauradas na sala de aula.

Palavras-chave: 1. Aprendizagem. 2. Mediação. 3. Internalização.

e-mail: ricacri@uol.com.br

CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Maria Flávia Silveira Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

Parte-se da análise crítica das concepções sobre desenvolvimento humano nas psicologias estruturalista (Gestalt) e construtivista-interacionista, identificadas como as geralmente assumidas pelos profissionais da educação musical, em suas reflexões e práticas. Discorre-se também acerca das implicações de tais concepções nas práticas educativas, sobretudo, no âmbito da musicalização infantil. Considerando que em nenhum dos referenciais acima se encontram subsídios para a superação de certos problemas muito antigos na educação musical – como, por exemplo, a questão da naturalização do aprendizado musical –, argumenta-se a favor da concepção historicizadora do desenvolvimento humano, postulada pela perspectiva histórico-cultural da psicologia.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano; Educação Musical; Psicologia Histórico-cultural

(RE) PENSANDO A INFÂNCIA: CONTINUIDADES E RUPTURAS NA TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL

Vanessa Bentes de Miranda
Faculdade de Ciências, UNESP Bauru
Marcia Cristina Argenti Perez
Faculdade de Ciências e Letras, UNESP Araraquara
GEPIFE- grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização.

Resumo

A pesquisa investigou a infância, por meio de um estudo teórico-empírico que objetivou discutir as práticas educativas na infância na relação intergeracional e suas implicações para o (re) pensar a infância da atualidade. Para isso foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com três gerações numa mesma família: a avó, a mãe e o neto. Dentre os principais resultados ficou evidente o papel de maior destaque para a mãe (mulher) na condução da educação dos filhos, sugerindo que a função da figura materna seja mais sólida e próxima do que a do pai. Uma das explicações relevantes sobre estilos e práticas parentais é a grande tendência dos sujeitos da pesquisa tenderem a repetir, o modelo aprendido em sua própria família. Sendo assim, o relacionamento da mãe com a avó materna tem um profundo impacto na maneira como se pensa os cuidados com a criança da pesquisa. Dois aspectos fundamentais (positivos e negativos) para discussão advêm desta pesquisa: ficou evidente na transmissão intergeracional dos aspectos negativos - punição inadequada e modelos inconsistentes; nas mudanças ocorridas de forma positivas - uma relação de maior comunicação e proximidade entre a mãe e o filho. Podendo-se destacar que a relação intergeracional legitima o desafio de revelar muito mais sobre a infância, do que efetivamente se consegue fazer por ela, pois as condições impostas a infância nas gerações, em diferentes lugares, classes sociais e momentos históricos, destacam a falta de possibilidade em viver uma infância idealizada, pretendida e legitimada, vive-se a infância possível, porque a criança está imersa na cultura e participa ativamente dela.

Palavras chaves: Infância; Educação; Família
e-mail: nessabut@bol.com.br; marciacap@fclar.unesp.br

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: DESPERTANDO SENTIMENTOS POR MEIO DOS CONTOS DE FADAS

Ana Carolina Missali De Simone

Resumo

A importância dos contos de fadas no cotidiano da educação infantil é inquestionável, pois as histórias despertam os sentimentos mais diversos favorecendo ao desenvolvimento emocional e moral das crianças. Este trabalho tem como objetivo compreender as influências dos contos de fadas no desenvolvimento emocional e na formação de valores das crianças buscando embasamentos em teóricos do campo da Pedagogia e da Literatura. Também foi realizada a pesquisa de campo com crianças da última fase da educação infantil (fase seis), idades de cinco e seis anos, com intervenções semanais por meio de rodas de histórias. O estudo permitiu compreender que os contos de fadas, poderão contribuir para a qualidade das relações interpessoais e para melhoria do processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. A pertinência da realização do trabalho se deve à importância da qualidade das relações humanas no âmbito escolar e como os contos de fadas podem contribuir para estas relações.

Palavras-chave: Sentimentos; Contos de fadas; Educação Infantil.

e-mail: carol_smecc@yahoo.com.br

AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE 4 A 24 MESES QUE FREQUENTAM BERÇÁRIOS DA CIDADE DE MARÍLIA

Juliana de Fátima Lopes
Fabiana Cristina Frigieri de Vitta
Michele Queiroz Baioni
Débora Aleixo Campanhã

UNESP- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Campus de Marília.

Resumo

Na idade de 0 a 24 meses é adquirida a maior parte dos comportamentos necessários para o desenvolvimento posterior do indivíduo. Esses dados remetem aos primeiros anos de vida do bebê que, por conta de mudanças sócio-culturais, atualmente frequenta instituições de Educação Infantil. O presente trabalho tem por objetivo avaliar o desenvolvimento da criança de 4 a 24 meses que frequenta uma instituição de educação infantil na cidade de Marília, nas áreas motora, de auto cuidado, cognição, linguagem e socialização. Foram avaliadas 23 crianças de quatro a 24 meses inseridas no berçário 1 e 2 de uma Escola Municipal de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Marília. Após consentimento da SME, as crianças foram submetidas a situações que permitiram verificar a presença ou não dos comportamentos apontados no protocolo de avaliação Inventário Portage Operacionalizado. A observação dos comportamentos aconteceu durante as atividades de rotina do berçário possibilitando que as crianças fiquem à vontade. Foi realizada pela pesquisadora e por um colaborador, de modo a verificar e garantir a fidedignidade das mesmas. Os dados coletados foram agrupados e sofreram análise estatística descritiva, permitindo verificar o desenvolvimento das áreas nessa faixa etária. Os resultados indicaram que as crianças apresentam melhor desempenho nas áreas motora e cognitiva e pior nas áreas de linguagem e autocuidados, sendo estes dois últimos pouco estimulados pelas profissionais do berçário. Estes dados podem colaborar para a organização de atividades na rotina dos berçários que contemplem as áreas avaliadas com maior ênfase.

Palavras-chave: avaliação, desenvolvimento infantil, berçário.

E-mail: julianafilps@yahoo.com.br

DIFERENTES PERCEPÇÕES DE UM MESMO AMBIENTE: A QUESTÃO DO GÊNERO NO ENSINO DE CIÊNCIAS.

Job Antonio Garcia Ribeiro; Osmar Cavassan; Sandro Caramaschi
Universidade Estadual Paulista-Unesp, Bauru/Pós-graduação em Educação para a
Ciência/Capes.

Resumo

O presente artigo relata algumas considerações resultantes de um trabalho de conclusão do curso de Ciências Biológicas realizado na Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus de Bauru. Considerando o ato perceptivo dotado de ações simultâneas do aparato cognitivo e da história de vida do indivíduo tal qual nos diz a fenomenologia merleau-pontyana, objetivou-se identificar o modo como alunos e alunas do Ensino Fundamental percebem um ambiente natural de cerrado. O estudo foi realizado junto ao projeto de extensão “Passeando e aprendendo no cerrado” vinculado ao Centro de Divulgação e Memória da Ciência e Tecnologia (CDMCT) da Pós-graduação em Educação para a Ciência da mesma instituição. Nessa atividade são realizadas aulas práticas de campo monitoradas por alunos de graduação e pós-graduação, e o projeto possui como público alvo estudantes da rede pública e particular de ensino de Bauru e região, além de outros grupos visitantes. A coleta de dados foi realizada utilizando as representações na forma de desenhos livres dos discentes daquele ambiente após a atividade. Por meio de análise quali-quantitativa, os resultados nos permitiram destacar diferenças na maneira com a qual os gêneros perceberam e assim representaram o fragmento vegetacional de cerrado. Os desenhos masculinos continham maior quantidade de elementos não vivos, ao passo que as representações femininas, além de possuírem mais detalhes botânicos, esboçavam frequentemente animais e pessoas. O enquadramento dos desenhos pelos meninos se deu de maneira mais aproximada, enquanto que por parte das meninas as representações consideraram mais frequentemente o contexto e o todo do local visitado. Assim, destacamos a necessidade de maiores discussões no âmbito da percepção do ambiente que considerem diferenças nas representações de meninos e meninas dentro do contexto do ensino das ciências naturais, buscando, no entanto, evitar pré-concepções não fundamentadas que venham a acarretar qualquer grau de discriminação.

Palavras-chave: diferença de gênero; percepção do ambiente; cerrado.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

Vera Lúcia Teixeira da Silva
Bruno Allan Teixeira da Silva
Vilma Leni Nista-Piccolo
UNITAU/UNICID

GEPEFE- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física escolar
Apoio Capes/ INEP-MEC

Resumo

Qualquer tentativa de compreensão da aprendizagem está relacionada com questões políticas, ideológicas, que envolvem o ser humano, a sociedade e o conhecimento. A aprendizagem está intimamente relacionada com referências pessoais, sociais e afetivas, portanto sofre a influência de inúmeras variáveis, constituindo-se não só em uma característica inata do ser humano. Ao considerar a complexidade que envolve a aprendizagem, torna-se ainda complexo o campo de investigação das Dificuldades de Aprendizagem (DA). Em diversos países, o fracasso escolar tem se constituído em um dos maiores desafios educacionais. É comum crianças fracassarem diante das exigências impostas pela escola, e serem classificadas como portadoras de (DA). Na literatura disponível, o tema é abordado em diferentes áreas, o que torna este problema um emaranhado de argumentos contraditórios. Esse artigo tem como objetivo apresentar algumas questões referentes à (DA) no contexto escolar. Conforme a literatura revisada, alguns dos problemas que geram a DA podem estar relacionados a questões pedagógicas, sociais, políticas e econômicas. Apesar da complexidade que envolve a DA, as crianças são diagnosticadas segundo os valores estabelecidos pela escola como possuidoras de DA. Aponta-se nesse artigo que para alcançar uma pedagogia comprometida com o desenvolvimento global do indivíduo, as inúmeras variáveis presentes no processo de aprendizagem devem ser consideradas. Além disso, ao referir-se a capacidades ou incapacidades na aquisição do saber torna-se imprescindível a busca de sentido e significado nas ações docente e discente, para tanto a complexidade e a singularidade de cada indivíduo inserido no contexto escolar devem ser consideradas nas ações pedagógicas.

Palavras Chave: Dificuldade de Aprendizagem, Aprendizagem, ensino

Email: profaverteixeira@hotmail.com

MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

Giselma Cecília Serconek*
Universidade Estadual de Maringá

Resumo

A escola, lugar privilegiado da prática educativa sistematizada, tem como função primeira a formação integral do homem, sua instrumentalização por meio da apropriação dos saberes que lhes permitam intervir na prática social. Os percalços que a escola brasileira enfrenta para cumprir essa função na amplitude justa e necessária é a mola propulsora dos estudos, investigações e reflexões realizadas no Projeto de Pesquisa intitulado Perspectiva histórico-cultural do erro. Como resultado da primeira fase desse projeto de pesquisa, discute-se, no presente texto, a concepção de conhecimento e de erro, a fim de compreender como se processa a apropriação dos saberes científicos e como atuar diante do erro apresentado pelo aluno em suas produções escolares. A princípio, trata-se dessas concepções a partir dos princípios sociológicos de Marx, que propõe uma visão e abordagem dialética do conhecimento. Em seguida, discute-se o objeto de pesquisa sob uma perspectiva da teoria histórico-cultural, que fornece princípios psicológicos basilares do desenvolvimento cognitivo do escolar. O entendimento sobre o processo de apropriação do conhecimento e mediação do erro foi pautado sobre os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento, nível de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento proximal, generalizações inferiores e superiores sob o enfoque da perspectiva citada. A mediação dialética do conhecimento e do erro ajusta-se como um sistema ativador e potencializador de novas estruturas cognitivas, possibilitando uma aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento do aprendiz. Nesse sentido, a correção do erro deve ocorrer por sua incorporação em generalizações do tipo superior, promovendo o movimento do pensamento e o progresso do conhecimento. Propõe-se, portanto uma ação didático-metodológica que propicie a análise e a contextualização do erro, considerando sua gênese e suas relações. Compreende-se, então, que erro e conhecimento se sucedem infinitamente num processo dialético de vir a ser por meio da sistematização da ação pedagógica no intuito de ampliar as experiências do aluno e permitir a articulação do conhecimento à prática social.

Palavras-chave: Conhecimento e erro. Mediação dialética. Teoria histórico-cultural.
E-mail: giselmaserconek@hotmail.com

CARACTERIZAÇÃO E COMPARAÇÃO DAS DIFICULDADES DA ESCRITA EM ESCOLARES DE 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO PÚBLICO

Adriana Marques de Oliveira
Giseli Donadon Germano
Fábio Henrique Pinheiro
Simone Aparecida Capellini

Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC –
UNESP-Marília/ SP

Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento e Pesquisa – CNPq

Resumo

O domínio da linguagem escrita é essencial para a vida em sociedade, pois grande parte das informações necessárias para o estabelecimento deste convívio é fornecida por meio da escrita. O objetivo da escrita é transmitir mensagens por meio de um sistema convencional que representa conteúdos linguísticos e que pressupõe uma análise da linguagem. O progresso na aprendizagem da leitura e da escrita sofre a influência de diversos fatores que estão centralizados no domínio crescente do princípio alfabético, conforme o aumento da seriação escolar, e no estabelecimento de padrões de ortografia que são associados com a pronúncia. Este estudo caracteriza e compara as dificuldades da escrita de escolares de 1ª a 4ª série do ensino público. Participaram 80 escolares divididos em: GI (20 escolares da 1ª série), GII (20 escolares da 2ª série), GIII (20 escolares da 3ª série) e GIV (20 escolares da 4ª série). Utilizou-se a Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE). Os resultados revelaram dificuldades de aprendizagem média na escrita dos escolares do GI, porém como os escolares do estudo encontram-se em processo de construção e apropriação do sistema de escrita com o aumento da seriação ocorreu diminuição da média desses erros do GI para o GIV. Conclui-se que o progresso na seriação escolar influencia o processo de construção e aquisição da escrita.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Escrita. Avaliação.

e-mail: adrimaroli@yahoo.com.br

AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DA LEITURA EM ESCOLARES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana Marques de Oliveira
Fábio Henrique Pinheiro
Giseli Donadon Germano
Simone Aparecida Capellini

Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC –
UNESP-Marília/ SP

Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento e Pesquisa – CNPq (bolsa mestrado).

Resumo

Para a realização eficaz da leitura exige-se alta qualidade das representações lexicais que integram informações sobre a forma (fonologia, ortografia e classe gramatical) e o significado, envolvendo uma variedade de processos que se inicia na identificação visual das letras e perpassa a compreensão do conteúdo e do contexto da palavra escrita. Este estudo teve por objetivo caracterizar e comparar o desempenho de escolares de escola pública e privada nas provas de avaliação da compreensão da palavra, frase e frases a partir de figuras. Participaram 120 escolares do 2º ano do ensino fundamental distribuídos em dois grupos: 60 escolares de escola pública (G1) e 60 escolares de escola privada (GII). Foram elaboradas e aplicadas as seguintes provas de compreensão de leitura: compreensão da palavra (CPE), frases (CFE) e frases a partir de figuras (CFF). Os resultados demonstraram diferença no desempenho dos escolares do G1 e do GII, com desempenho superior do GII. A prova CPE foi a que obteve maior média de acertos para ambos os grupos, seguida da CFF e da CFE. A partir da análise de correlação observou-se que à medida que o desempenho do escolar em compreensão de palavras aumenta seu desempenho na compreensão de frases a partir de figuras também aumenta. O mesmo ocorre quando há aumento do desempenho do escolar na prova CFE se comparado ao desempenho nas provas CFF e CPE. As provas elaboradas para este estudo mostraram-se eficazes na caracterização e na comparação da compreensão de leitura em escolares do 2º ano do ensino fundamental. Espera-se que esse procedimento seja utilizado por profissionais e estudantes da fonoaudiologia e da educação na avaliação da compreensão da leitura de escolares do 2º ano do ensino fundamental.

Palavras-chaves: Leitura. Compreensão. Aprendizagem.
e-mail: adrimaroli@yahoo.com.br

INFÂNCIA/CRIANÇA: DISCUSSÕES EPISTEMOLÓGICAS, ANTROPOLÓGICAS E HISTÓRICAS

Camila Dalmolin Hoffmann
Fernanda Figueira Marquezan

Centro Universitário Franciscano, Programa de Bolsa de Iniciação Científica, Santa Maria/RS

Resumo

A infância é singular e os processos educativos que se desenvolvem nesse período da vida necessitam ser acompanhados por profissionais competentes e entendedores de suas peculiaridades. Na sociedade hodierna pouco se reflete sobre as questões da linguagem infantil, especialmente de zero a seis anos, apesar do ingresso cada vez mais precoce das crianças em ambientes educativos formais: creches e escolas de educação infantil. Para tanto, decidiu-se, intersitucionalmente: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Fundação Universidade de Rio Grande (FURG), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Universidade de Ijuí (UNIJUÍ) e o Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), pesquisar sobre a/s linguagem/ns da infância. O intuito de discutir essa temática advém da necessidade de refletir, a partir de uma memória da criança e seu lugar social, o conceito de linguagem e suas conseqüências no aprendizado infantil. Apresentam-se neste artigo os resultados obtidos no ano de 2010, bem como a justificativa, discussões e dados da educação infantil, com ênfase na teoria vygostkyana. A metodologia de pesquisa utilizada, nessa primeira parte, foi a bibliográfica. Os resultados parciais e discussões são apresentados com a memória da concepção e papel da criança por meio de um resgate histórico, com ênfase no perfil identitário atual da infância e problematização sobre as inúmeras compreensões de infância hoje. Igualmente, a fim de responder às novas exigências, traça-se um paralelo entre as infâncias e a linguagem infantil a partir dos estudos de Vygostky (1987, 1993, 1996). Com essa investigação ratifica-se a importância desse estudo como elemento qualificador da ação para/com crianças pequenas.

Palavras-Chave: linguagem; infância; educação

e-mail: camila.dhoffmann@gmail.com; fernandamarquezan@gmail.com

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES AUDITIVAS PARA APRENDIZAGEM DE ESCOLARES DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL

Fábio Henrique Pinheiro

Giseli Donadon Germano

Cláudia da Silva

Simone Aparecida Capellini

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da
Universidade Estadual Paulista, FFC-UNESP, Marília-SP

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes

Resumo

Os escolares que apresentam dificuldades em processar os estímulos sonoros da fala podem deparar-se com obstáculos na segmentação e manipulação da estrutura fonológica da linguagem e, conseqüentemente, estarão sujeitas a apresentar dificuldades de leitura e escrita. Objetivos: verificar a eficácia de um programa de treinamento auditivo em escolares com distúrbio de aprendizagem e comparar os achados dos procedimentos de avaliação utilizados na pré e pós-testagem em escolares com distúrbio de aprendizagem e sem dificuldades de aprendizagem, submetidos e não submetidos ao programa de treinamento auditivo, verificando sua influência em provas silábicas e fonêmicas consideradas preditoras para o bom desenvolvimento da leitura e da escrita. Metodologia: Participaram deste estudo 40 escolares, sendo que esses foram divididos em: GI, subdividido em: GIe (10 escolares com distúrbio de aprendizagem submetidos ao programa de treinamento auditivo), GIc (10 escolares com distúrbio de aprendizagem não submetidos ao programa de treinamento auditivo) e GII, subdividido em: GIIe (10 escolares sem dificuldades de aprendizagem submetidos ao programa de treinamento auditivo) e GIIC (10 escolares sem dificuldades de aprendizagem não submetidos ao programa de treinamento auditivo). Foi realizado o programa de Treinamento Auditivo Audio Training®. Discussão: Os achados evidenciaram que o GI apresentou desempenho inferior ao de GII em atividades relacionadas com as habilidades auditivas e de consciência fonológica. Os grupos GIe e GIIe apresentaram desempenho superior em habilidades auditivas e de consciência fonológica depois da aplicação do programa de treinamento auditivo, quando comparados os achados de pré e pós-testagem, indicando a influência do desenvolvimento das habilidades auditivas em habilidades silábicas e fonêmicas consideradas preditoras do bom desenvolvimento da leitura e da escrita. Conclusão: O desempenho de escolares com distúrbio de aprendizagem nas tarefas auditivas e fonológicas apresenta-se inferior no que concerne ao de escolares sem distúrbio de aprendizagem. A utilização do programa de treinamento auditivo mostrou-se eficaz e possibilitou aos escolares o desenvolvimento das habilidades auditivas e como conseqüência desempenho superior em tarefas silábicas e fonêmicas

Palavras-chaves: Transtorno de aprendizagem. Aprendizagem. Intervenção

Email: fabiohenriquepinheiro@yahoo.com.br

EFICÁCIA DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO AUDITIVO-VISUAL COMPUTADORIZADO EM ESCOLARES COM DISLEXIA

Fábio Henrique Pinheiro
Giseli Donadon Germano
Adriana Marques de Oliveira
Simone Aparecida Capellini

Universidade Estadual Paulista (UNESP, FFC/ Marília). Programa de Pós-graduação em
educação da Faculdade de Filosofia e Ciências- FFC/UNESP- Marília- SP.
Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes

Resumo

A dislexia é um distúrbio específico de aprendizagem de origem neurológica, caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e dificuldade na habilidade de decodificação e soletração, resultantes de um déficit no componente fonológico da linguagem. O objetivo deste trabalho foi de verificar a eficácia de um programa de intervenção auditivo-visual computadorizado em escolares com dislexia do desenvolvimento. Método: participaram deste estudo 20 escolares, sendo o grupo I (GI) subdividido em: GIe (cinco escolares com dislexia do desenvolvimento submetidos ao programa) e GIc (cinco escolares com dislexia do desenvolvimento não submetidos ao programa); grupo II (GII) foi subdividido em GIle (cinco escolares bons leitores submetidos à intervenção) e GIlc (cinco escolares bons leitores não submetidos à intervenção). Foi realizada a intervenção com o programa auditivo-visual computadorizado "*Play-on*". O programa foi escolhido por se basear em habilidades auditivas que favorecem a percepção auditiva da conversão grafema-fonema, necessária para a aprendizagem do sistema de escrita alfabético da língua portuguesa, sendo concedida licença para utilização do programa pelos autores para fins de pesquisa. Os resultados foram analisados estatisticamente, sendo adotado o nível de significância de 5% (0,050). Foi utilizado para a análise estatística o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), em sua versão 13.0, para a obtenção dos resultados, usando o Teste de Mann-Whitney e Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon. Os resultados revelaram que o GI apresentou desempenho inferior em habilidade de processamento auditivo e de consciência fonológica se comparado ao do GII em situação de pré-testagem. Entretanto, o GIe apresentou desempenho semelhante ao GII em situação de pós-testagem, evidenciando a eficácia do intervenção auditivo-visual em escolares com dislexia do desenvolvimento. Conclusão: o estudo evidenciou a eficácia do programa de intervenção auditivo-visual em escolares com dislexia do desenvolvimento.

Palavras chave: Dislexia. Intervenção. Aprendizagem
e-mail: fabiohenriquepinheiro@yahoo.com.br

ANÁLISE COGNITIVO-LINGUÍSTICA DA LEITURA DE ESCOLARES DO 2º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO

Vera Lúcia Orlandi Cunha

Cláudia da Silva

Maria Nobre Sampaio

Simone Aparecida Capellini

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – FFC/UNESP-Marília – SP

Agência de fomento: Coordenação de Pessoal de Nível superior (CAPES)

Resumo

A capacidade da leitura de palavras envolve processos distintos como a informação visual, fonológica e ortográfica da palavra. Para que a criança adquira a leitura ela necessita passar por todos estes processos, compreendendo o princípio alfabético da correspondência grafofonêmica, ou seja, entender que as letras correspondem a segmentos sonoros menores, esta noção é fundamental para a aquisição da leitura em uma língua cujo sistema de escrita é alfabético. Escolares que apresentam dificuldades em entender o princípio alfabético do nosso sistema de escrita terão dificuldades na leitura e, por conseguinte, na ortografia, visto que a leitura se desenvolve em três fases: logográfica, alfabética e ortográfica. Considerando os aspectos apresentados, este estudo teve como objetivo fazer uma análise cognitivo-linguística das provas de leitura de palavras reais e pseudopalavras realizadas em escolares de 2º ao 5º ano do ensino fundamental público. Participaram 120 escolares do 2º ao 5º ano do ensino fundamental público, de ambos os gêneros, na faixa etária de sete a doze anos de idade, divididos em 4 grupos de 30 escolares do 2º ao 5º ano, sendo respectivamente GI, GII, GIII e GIV. Os escolares foram submetidos à aplicação de provas de leitura oral de uma lista de palavras reais e outra de pseudopalavras. A prova aplicada foi gravada para posterior análise de acordo com critérios cognitivo-linguísticos, considerando os erros para leitura de palavras reais classificados em regularizações, palavras visualmente semelhantes, tentativas de som mal sucedidas, falha na aplicação de regras ortográficas e recusas e para a leitura de pseudopalavras foram considerados a lexicalização, tentativas de som mal sucedidas, falha na aplicação de regras ortográficas e recusas. Os resultados revelaram que houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos para todas as variáveis na leitura de palavras reais, com exceção do erro tipo Recusas, com médias superiores para Tentativas de Som Mal Suucedidas e Falha na Aplicação de Regras Ortográficas indicando que estes tipos de erros foram os de maior ocorrência. Na leitura de pseudopalavras houve diferença estatisticamente significativa em Tentativas de Som Mal Suucedidas indicando que os escolares apresentaram desempenho inferior na decodificação de palavras que exigiram a utilização de informação fonológica. Os resultados obtidos permitiram concluir que os escolares de todos os níveis de escolaridade analisados neste estudo apresentaram desempenho inferior, tanto na leitura de palavras reais como para pseudopalavras, para os erros do tipo tentativas de som mal sucedidas e falhas na aplicação de regras ortográficas em comparação aos outros tipos de erros. Estes resultados indicaram dificuldades na informação fonológica e na utilização das regras ortográficas, visto que estes tipos de erros estão relacionados a estes processos, o que pode ter influenciado no desempenho para a decodificação de palavras e pseudopalavras. A adoção de critérios cognitivo-linguísticos na avaliação da leitura de palavras e pseudopalavras fornecem subsídios para a compreensão de como o escolar está processando os complexos princípios do sistema de escrita do português do Brasil, além de dar o suporte necessário à

compreensão de dificuldades específicas apresentadas pelos escolares orientando o profissional no trabalho com estes escolares.

Palavras- chave: Leitura; Avaliação; Aprendizagem

DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS E O DESEMPENHO EM LEITURA

Vera Lúcia Orlandi Cunha

Cláudia da Silva

Maria Nobre Sampaio

Simone Aparecida Capellini

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da
Universidade Estadual Paulista – FFC/UNESP-Marília – SP

Agência de fomento: Coordenação de Pessoal de Nível superior (CAPES)

Resumo

Para a aquisição da leitura em uma língua cujo sistema de escrita é alfabético é necessário entender que as letras correspondem a segmentos sonoros menores, isto é, entender que as letras representam os fonemas, compreendendo, assim, o princípio alfabético da correspondência grafofonêmica. A criança necessita desenvolver habilidades metalingüísticas para que possa adquirir esta compreensão. As habilidades metalingüísticas desenvolvem-se em um contínuo de etapas evolutivas sucessivas que resultam do desenvolvimento e amadurecimento biológico em constantes trocas com o meio ou contexto. Dentre os aspectos desta evolução, a habilidade para a sílaba, que se desenvolve em etapa pré-escolar, passa para o nível do fonema, mais complexo, que é adquirido no período escolar concomitantemente com a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Diversos estudos anteriores revelaram a existência de uma relação de reciprocidade entre consciência fonológica e aquisição da leitura e escrita. Considerando as proposições expostas, este estudo teve como objetivo caracterizar e comparar o desempenho das habilidades metalingüísticas e de leitura de escolares do 2º ao 5º ano, e verificar a relação das habilidades metalingüísticas com o desempenho em leitura. Foram avaliados 120 alunos do 2º, 3º, 4º e 5º ano de uma escola municipal do interior de São Paulo. Os escolares foram divididos em 4 grupos, respectivamente GI, GII, GIII e GIV. As provas elaboradas e aplicadas a todos esses discentes foram: Provas de habilidades metalingüísticas (identificação de sílaba e fonema inicial, final e medial e, segmentação, adição, substituição, subtração, combinação de sílabas e fonemas) provas de leitura (leitura de palavras reais, baseadas nas regras de decodificação do português do Brasil de Scliar-Cabral e leitura de pseudo-palavras). Os resultados foram analisados quantitativamente por meio de análise estatística e qualitativamente por meio das regras de decodificação de Scliar-Cabral, sendo que o critério de análise foi para respostas incorretas. Os dados encontrados revelaram que houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos nas habilidades metalingüísticas silábicas e fonêmicas, sendo que as médias foram diminuindo do 2º ao 5º ano sucessivamente, havendo diferença estatisticamente significativa também no tempo de leitura de palavras reais e de pseudo-palavras e como também nas regras de decodificação entre GI, GII e GIII, com as médias diminuindo do 2º ao 4º ano, com o 5º ano apresentados médias superiores em relação aos anos níveis de escolaridade inferiores. Com base nestes resultados, concluímos que os desempenhos em todas as provas foram se tornando superiores do 2º ao 5º ano; os escolares tiveram desempenho superior nas provas de identificação aos das provas de manipulação; os desempenhos nas provas silábicas foram superiores aos das provas fonêmicas; o tempo de leitura de palavras reais e de pseudo-palavras diminuiu do 2º ao 4º ano; as habilidades metalingüísticas de sílabas são adquiridas antes das fonêmicas, pois escolares do 2º ano já apresentaram essa habilidade. Nossos resultados puderam, ainda, confirmar a hipótese de que conhecimentos prévios das habilidades

metalingüísticas são necessários para o desenvolvimento da linguagem escrita, visto que os escolares que não apresentaram desempenho superior nestas habilidades apresentaram dificuldades na leitura de palavras e pseudopalavras.

Palavras-Chave: leitura – habilidade metalingüística- aprendizagem
e-mail: verafono@uol.com.br

EFICÁCIA DE TRÊS PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PARA ESCOLARES DE RISCO PARA A DISLEXIA

Maíra Anelli Martins
Maryse Tomoko Matsuzawa Fukuda
Simone Aparecida Capellini

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - FFC/UNESP-Marília/SP. Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem do Departamento de Fonoaudiologia

Resumo

Objetivos: Verificar a eficácia de três programas de intervenção em escolares de risco para dislexia da 1ª série do ensino fundamental e verificar dentre os escolares de risco que não apresentaram melhora após as intervenções com base fonológica se há a confirmação do quadro de dislexia por meio de diagnóstico interdisciplinar.

Metodologia: Participaram deste estudo 180 escolares da 1ª série do ensino público municipal de Marília-SP, de ambos os gêneros, na faixa etária de 6 a 7 anos e 11 meses de idade. Neste estudo foi realizada a adaptação brasileira da pesquisa sobre treinamento de habilidades fonológicas e correspondência grafema-fonema, composta de pré-testagem, intervenção e pós-testagem. Em situação de pré e pós-testagem, todos os escolares foram submetidos à aplicação do teste para identificação precoce dos problemas de leitura elaborado para este estudo. Aqueles que apresentaram desempenho inferior a 51% em pelo menos 4 provas do teste para identificação precoce dos problemas de leitura em relação ao grupo-classe foram considerados de risco para dislexia e foram submetidos a 3 programas de intervenção: programa de treinamento fonológico, programa de treinamento com a correspondência grafema-fonema e programa de treinamento fonológico associado à correspondência grafema-fonema. Os escolares foram divididos em 6 grupos, sendo o Grupo I (GI): composto por 19 escolares submetidos ao programa de treinamento fonológico, e o Grupo II (GII): composto por 41 escolares não submetidos ao programa de treinamento fonológico, Grupo III (GIII): composto por 18 escolares submetidos ao programa de com a correspondência grafema-fonema e o GIV (GIV): composto por 42 escolares não submetidos ao programa de treinamento com a correspondência grafema-fonema, Grupo V (GV): composto por 30 escolares submetidos ao programa de treinamento fonológico associado à correspondência grafema-fonema e Grupo VI (GVI): composto por 30 escolares não submetidos ao programa de treinamento fonológico associado à correspondência grafema-fonema. Para a análise estatística foi utilizado o Teste de Mann-Whitney e o Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon. O nível de significância adotado para a aplicação dos testes estatísticos foi de 5% (0,050). A análise dos dados foi realizada utilizando o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), em sua versão 17.0.

Discussão: Os resultados deste estudo revelaram diferenças estatisticamente significantes, dentre os 67 escolares de risco para a dislexia identificado por meio do teste de identificação precoce nos problemas de leitura, apenas 6 não responderam às intervenções propostas, sendo submetidos, portanto, à avaliação interdisciplinar, sendo que, apenas 3 confirmaram o diagnóstico interdisciplinar de dislexia.

Considerações finais: Os programas de treinamento das habilidades fonológicas, treinamento com a correspondência grafema-fonema e programa de treinamento fonológico associado à correspondência grafema-fonema foram eficazes para os escolares de risco para a dislexia, comprovado pela melhora das habilidades fonológicas e leitura (ex: rima, memória de trabalho) em situação de pós-testagem se comparada à pré-testagem, evidenciando que quando é fornecida a instrução formal do princípio alfabético associado ao princípio de conversão grafema-

fonema da Língua Portuguesa, os escolares que realmente não apresentam dislexia deixam de apresentar suas manifestações com resposta positiva para a aquisição e o desenvolvimento da leitura.

Palavras-chaves: dislexia, avaliação, intervenção
e-mail: Maíra Anelli Martins: mah_a_nelli@hotmail.com

DESEMPENHO ORTOGRÁFICO DE ESCOLARES DO 2º AO 5º ANO DO ENSINO PARTICULAR DA CIDADE DE MARÍLIA-SP

Maria Nobre Sampaio

Cláudia da Silva

Vera Lúcia Orlando Cunha

Simone Aparecida Capellini

Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista

Programa de Pós Graduação em Educação - FFC/UNESP

Apoio: FAPESP

Resumo

Objetivos: Caracterizar, comparar e classificar o desempenho ortográfico dos escolares de 2º ao 5º ano do ensino particular segundo a semiologia dos erros. **Método:** Foram avaliados 120 escolares do 2º ao 5º ano, sendo 30 de cada série escolar divididos em quatro grupos, respectivamente GI, GII, GIII e GIV. Como procedimento de avaliação foi aplicado o Pro-Ortografia (BATISTA e CAPELLINI, no prelo) na versão coletiva (escrita de letras do alfabeto, ditado randomizado das letras do alfabeto, ditado de palavras, ditado de pseudopalavras, ditado com figuras, escrita temática induzida por figura) e versão individual (ditado de frases, erro proposital, ditado soletrado, memória lexical ortográfica). **Resultados:** Houve diferença estatisticamente significativa na comparação inter-grupos indicando que com o aumento da média de acertos em todas as provas da versão coletiva e individual. Com o aumento da seriação escolar, os grupos diminuíram a média de erros na escrita com base na semiologia do erro. **Conclusão:** Os dados deste estudo indicam que o perfil da aquisição da ortografia do sistema de escrita do português encontrado nestes escolares do ensino particular possa ser indicativo do funcionamento normal de desenvolvimento da escrita infantil nesta população.

Palavra-chave: Escrita Manual, Aprendizagem, Educação

e-mail: marianobre.unesp@gmail.com

CARACTERIZAÇÃO DO DESEMPENHO DE ESCOLARES COM DISTÚRBO DE APRENDIZAGEM NO TESTE DE DESEMPENHO COGNITIVO-LINGUISTICO

Maria Nobre Sampaio

Cláudia da Silva

Vera Lúcia Orlandi Cunha

Simone Aparecida Capellini

Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista

Programa de Pós Graduação em Educação - FFC/UNESP

Apoio: Capes

Resumo

Objetivo: caracterizar e comparar o desempenho cognitivo – linguístico de escolares com distúrbio de aprendizagem com escolares com bom desempenho acadêmico. Método: participaram deste estudo 40 escolares de 8 a 12 anos de idade, de ambos os gêneros, de 2ª a 4ª séries do Ensino Fundamental municipal da cidade de Marília-SP, divididos em GI: composto por 20 escolares com bom desempenho acadêmico e GII: composto por 20 escolares com distúrbio de aprendizagem atendidos no Centro de Estudos da Educação e Saúde – CEES/UNESP. Metodologia: Como procedimento foi utilizado o Teste de Desempenho Cognitivo – Linguístico, na versão coletiva e individual. Resultados: os resultados evidenciaram diferença estatisticamente significativa, sugerindo desempenho superior do GI em relação ao GII nas habilidades de leitura, escrita, processamento auditivo, processamento visual e velocidade de processamento. Não ocorreu diferença estatisticamente significativa na habilidade de consciência fonológica do Teste de Desempenho Cognitivo – Linguístico entre os grupos. Conclusão: o desempenho cognitivo-linguístico de escolares com distúrbio de aprendizagem nas habilidades de leitura, escrita, processamento auditivo, processamento visual e velocidade de processamento, apresentam-se alterados, apontando para uma limitação no desempenho linguístico desses escolares em comparação com os escolares com bom desempenho acadêmico. No que se refere à habilidade de consciência fonológica, os escolares com distúrbio de aprendizagem apresentaram dificuldades semelhantes ao grupo de escolares com bom desempenho acadêmico, o que sugere que essa dificuldade não seja específica de escolares com distúrbio de aprendizagem

Palavras - chave: Aprendizagem; avaliação; leitura

Contato: marianobre.unesp@gmail.com

PROGRAMA DE REMEDIAÇÃO FONOLÓGICA E LEITURA COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO PARA ESCOLARES COM DISTÚRBO DE APRENDIZAGEM

Cláudia da Silva
Maria Nobre Sampaio
Vera Lúcia Orlandi Cunha
Simone Aparecida Capellini
Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – FFC/UNESP
Apoio: Capes

Resumo

Objetivo: verificar a eficácia do programa de remediação fonológica e leitura em escolares com distúrbio de aprendizagem. Método: Participaram deste estudo 40 escolares, sendo que estes foram divididos em: GI, subdivididos em: GIE (10 escolares sem dificuldades de aprendizagem submetidos ao programa de remediação fonológica e leitura), GIC (10 escolares sem dificuldade de aprendizagem não submetidos ao programa de remediação fonológica e leitura) e GII, subdividido em: GIIE (10 escolares com distúrbio de aprendizagem submetidos ao programa de remediação fonológica e leitura), GIIC (10 escolares com distúrbio de aprendizagem não submetidos ao programa de remediação fonológica e leitura). Como procedimento foi aplicado o Teste de Desempenho Cognitivo-Linguístico em situação de pré e pós-testagem antes da realização do Programa de Remediação Fonológica e leitura. Resultados: os resultados evidenciaram diferença estatisticamente significativa entre os GIE e GIC e GIIE e GIIC indicando que os escolares submetidos ao programa obtiveram melhor desempenho em situação de pós-testagem se comparado a pré-testagem. Conclusão: a realização deste estudo evidenciou que o programa de remediação fonológica e leitura foi eficaz, pois proporcionou melhora na percepção, produção e manipulação dos sons e sílabas, interferindo diretamente na habilidade de leitura e compreensão dos escolares com distúrbio de aprendizagem.

Palavras-chave: Intervenção, Distúrbio de aprendizagem, Escolaridade
E-mail: claudiasilvafono@yahoo.com.br

DESEMPENHO DE ESCOLARES COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM EM NOMEAÇÃO RÁPIDA, LEITURA E COMPREENSÃO

Cláudia da Silva
Maria Nobre Sampaio
Vera Lúcia Orlandi Cunha
Simone Aparecida Capellini

Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – FFC/UNESP Apoio:
CNPq

Resumo

Objetivo: Comparar e correlacionar o desempenho de escolares com dificuldade de aprendizagem em nomeação rápida, leitura e compreensão. Método: participaram deste estudo 32 escolares, de ambos os gêneros, da 4ª série do Ensino Fundamental municipal. Como procedimento foi utilizado um texto selecionado a partir da indicação de professores da 4ª série, para a realização de leitura oral. A compreensão do texto foi realizada por meio de quatro perguntas apresentadas sequencialmente ao texto onde os escolares deveriam responder oralmente. Para a leitura e compreensão do texto foi realizada a primeira e segunda tomada. Foi utilizada a prova de nomeação rápida do Teste de Desempenho Cognitivo-linguístico - versão individual, realizada após a leitura e a compreensão, sendo composta por quatro figuras que se repetiam em ordem aleatória. Resultado: Os resultados revelaram que, houve diferença estatisticamente significativa, para a comparação do desempenho em primeira e segunda compreensão, e para a comparação entre nomeação rápida e primeira e segunda leitura; e coeficiente de correlação positivo para as variáveis compreensão e leitura. Conclusão: de acordo com os resultados podemos concluir que existe uma estreita relação entre as habilidades necessárias para a realização de atividades que envolvem componentes de nomeação rápida e consciência fonológica interferindo no desempenho e aquisição da leitura e compreensão para escolares com dificuldade de aprendizagem.

Palavras-chave: nomeação rápida, leitura, compreensão

E-mail: claudiasilvafono@yahoo.com.br

REFLEXÕES ACERCA DOS FINS NA FORMAÇÃO BÁSICA/TÉCNICA E SUAS CONSEQÜÊNCIAS

SILVEIRAS, Raphael
SCHIAVETTO, Stefano
GALVÃO, Andréia.
IFCH/UNICAMP, PIBID/CAPES-SP

Resumo

O presente artigo aborda a experiência dos autores obtida nos estágios efetuados no Colégio Técnico de Campinas (Cotuca)/UNICAMP durante o período letivo de 2010, com o financiamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID/CAPES), bem como apresenta algumas reflexões realizadas pelos integrantes deste grupo durante 2010. Dentre os cursos em que se realizou o estágio, foram selecionadas as salas dessa instituição de ensino que fazem o curso médio e o técnico concomitantemente. O artigo versa sobre a formação escolar profissionalizante de alunos que freqüentam estas salas, a fim de discutir em que medida a opção desses alunos pode ser analisada a partir do conceito weberiano de *ação racional referente a fins e a valores*. Tendo em vista a dominação burocrática presente nas escolas, reflete-se sobre possíveis conseqüências de uma intensificação dos fins estimulados pelo quadro escolar na formação não apenas de um profissional como também de um sujeito, atuante em diversas esferas do social. A partir disso, o artigo defende o estímulo à valorização do conhecimento das ciências humanas. Pondera-se a importância da disciplina de Sociologia para tal, mas o processo de valorização deve ser preocupação de todo o quadro escolar. A importância na reflexão sobre essa valorização é de caráter fundamental na medida em que a instituição escolar realiza a “escolarização do saber” dos alunos: inúmeras pessoas do meio social.

Palavras-chave: educação formal, ensino médio/técnico e ação racional referente a fins e referente a valores

Contato: rapha.phh@hotmail.com; tefoschiavetto@hotmail.com; agalvao@unicamp.br;

JOGAR, BRINCAR, SE MOVIMENTAR... UMA 'JANELA' DE ACESSO ÀS EMOÇÕES DISCENTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Naiara Martins da Silva
Lilian Aparecida Ferreira

Departamento de Educação Física – Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru

Resumo

Nas aulas de Educação Física, sobretudo por conta de suas inúmeras dinâmicas de interação, os sentimentos se manifestam em todo momento. A aula é um espaço de constantes situações emocionais, seja pela relação professor-aluno, pelas manifestações do aluno surgidas da prática de atividades, pelo contato próximo com o outro ou com os outros alunos, dentre tantas outras experiências. Neste sentido, o professor precisa estar atento às atitudes, falas e emoções dos alunos, uma vez que tais manifestações podem ajudá-lo a identificar o que está favorecendo ou não o bom andamento de sua aula e a qualidade do aprendizado dos discentes. Sendo assim, este estudo teve como objetivo investigar as emoções manifestadas/sentidas pelos alunos nas aulas de Educação Física. A abordagem de pesquisa que orientou o estudo foi a qualitativa, fazendo uso, como técnica de coleta, de observações participantes das aulas de Educação Física e entrevistas com os alunos. Foi possível identificar intensas manifestações das emoções, sobretudo nos conteúdos relativos aos jogos, destacando-se aquelas que podem ser consideradas positivas como: alegria, felicidade, prazer. Considerando tal trajetória podemos apontar que a Educação Física permite sim a vivências de inúmeras maneiras de sentimentos e emoções, porém cabe ao profissional permitir que a cultura corporal de movimento seja apresentada em diferentes formas, chegando a todos os alunos, abrangendo a diversidade de gostos e interesses, se aproximando dos alunos e trabalhando práticas corporais que fazem parte do contexto destes discentes. Essas aprendizagens poderão também ensinar que não somente os sentimentos bons são experiências formativas, mas os sentimentos ruins também, perder um jogo, decepcionar-se, são emoções que, sendo trabalhadas pelo professor, contribuem para o desenvolvimento/formação sensível e crítica dos alunos. Conhecer os alunos, numa perspectiva mais ampla, o que envolve os aspectos emocionais (nem sempre valorizados nas instituições escolares) nos permite uma aproximação muito maior ao universo discente, reconhecendo o aluno como um sujeito que pensa, sente e age e, certamente, pode contribuir para que a educação escolar seja revestida de novos sentidos e com isso envolva, de fato, a participação dos alunos, em articulação com os professores, de uma maneira ativa no seu processo formativo educacional.

Palavras-chaves: Emoções, Educação Física Escolar, Percepção Discente.

E-mail: naiara.edf@gmail.com

A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA E O BINÔMIO EDUCAR E CUIDAR: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Renata de Fátima Ceribelli
Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha
Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP
Piracicaba, São Paulo
Agência de fomento: CAPES

Resumo

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de Mestrado que buscou compreender as perspectivas de professores de educação infantil, de uma escola do interior do estado de São Paulo, sobre a relação família e escola, tendo como referencial teórico, a matriz histórico-cultural. A relevante relação entre família e escola destaca os objetivos comuns ao desenvolvimento da educação e dos cuidados integrais à infância. Assim, a pesquisa de campo se deu a partir de encontros realizados em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), com registros individuais escritos e, também, coletivos, audiogravados e transcritos. De acordo com Ariès (1981), a relação família e escola se organizou a partir do sentimento de infância desabrochado no século XVII e foi se modificando no percorrer histórico, sendo re/construída socialmente através de influências econômicas, políticas, culturais. No Brasil, preocupações com os cuidados assistenciais ou com a educação preparatória remontam ambiguidades históricas em torno das especificidades de educar e cuidar da infância (KRAMER, 2005). Desta forma, na construção das análises de dados, encontram-se perspectivas docentes que revelam divisões de papéis na complementaridade dessa relação, julgamentos de valor influenciados pela ideia de padronização de um modelo hegemônico de família, conflitos, confrontos, além de ambiguidades sobre as especificidades da docência da infância, re/montando um quadro emergente de formação continuada.

Palavras-chave: **Educação Infantil – Relação Família e Escola – Formação de Professores.**
E-mail: renata_ceribelli@yahoo.com.br

PERCEPÇÃO VISO-MOTORA DE ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Paola Matiko Martins Okuda

Giseli Donadon Germano

Fábio Henrique Pinheiro

Simone Aparecida Capellini

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da
Universidade Estadual Paulista, FFC-UNESP, Marília-SP

Resumo

A função de integração viso-motora, ou percepto-viso-motora, é resultado da combinação de habilidades viso-motoras, cognitivas e habilidades percepto-visuais. Alterações em integração viso-motora interferem de forma significativa na aquisição de habilidades escolares básicas como a aprendizagem de leitura e escrita. Objetivo: caracterizar o perfil percepto-viso-motor de escolares do ensino fundamental. Metodologia: Participaram deste estudo 20 escolares do ensino fundamental de escolas públicas do município de Marília, na faixa etária de 7 anos a 10 anos e 8 meses, do sexo masculino, com nível socioeconômico médio. Após assinatura do termo de consentimento pelos pais ou responsáveis, todos os escolares foram submetidos ao Teste Evolutivo de Percepção Visual, segunda edição - DTVP-2. Discussão: Os achados deste estudo indicaram que 60% dos escolares apresentaram desempenho em integração viso-motora dentro da média esperada para a idade cronológica, 25% dos escolares apresentaram desempenho abaixo da média esperada para idade, 10% dos escolares apresentaram desempenho fraco para a idade cronológica, e 15% dos escolares apresentaram desempenho muito fraco para a idade cronológica. Também foi observado que 75% dos escolares apresentaram equivalente de idade em integração viso-motora menor que a idade cronológica. Estes dados indicam que mesmo sem apresentarem problemas pré-existentes os escolares do ensino fundamental apresentam alterações percepto-viso-motoras que podem influenciar seu desempenho na aquisição de leitura e escrita, os quais requerem o reconhecimento visual de formas e posições no espaço, dando significados às formas das letras e conseqüentemente, afetando o desempenho motor (grafo-motor) para a produção destas letras. O desempenho prático-produtivo para escrita está diretamente relacionado à percepção visual, pois o reconhecimento e os detalhes das formas das letras e sua posição no espaço indica quais ações motoras devem ser realizadas para sua formação gráfica expressa em papel, a escrita. Também indica que a aprendizagem conjunta da leitura e escrita de letras facilita o reconhecimento e armazenamento das informações visuais e motoras destas letras, contribuindo para a integração viso-motora. Alterações nas funções responsáveis pelo desempenho prático-produtivo das habilidades viso-motoras podem conferir ao desempenho acadêmico e social um prejuízo significativo, devido ao comprometimento na aquisição e aprendizagem da linguagem escrita e da leitura. Conclusão: A percepção viso-motora não é o único fator, mas sobrepostos a outros fatores, é um dos que podem desencadear ou agravar as dificuldades escolares, prejudicando o rendimento escolar. Assim, um aspecto importante a ser destacado é a necessidade de se oferecer atividades percepto-viso-motoras inseridas nas atividades acadêmicas visando minimizar os impactos da aprendizagem da leitura e da escrita em escolares do ensino fundamental.

Palavras-chaves: Integração viso-motora. Aprendizagem. Escrita manual.

E-mail: paolaokuda@yahoo.com.br

HENRI WALLON: BIOGRAFIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Maria Christine Berdusco Menezes
Universidade Estadual de Maringá

Resumo

Ensinar é a principal tarefa dos professores. Este trabalho, orientado metodologicamente pela análise de materiais bibliográficos procura-se compreender a afetividade e o desenvolvimento da criança à luz das teorias de Henri Wallon. Embora a escola tenha assumido para si a função de ensinar, ela acaba transmitindo conhecimentos que mais reproduzem os valores sociais impostos do que formando o sujeito com senso crítico. Os alunos são vistos pelo professor como aqueles que nada sabem, precisando ficar em silêncio, sem se mexer, repetindo o que a professora diz. Na teoria de Wallon, a pessoa é formada pelos domínios funcionais: afetividade, inteligência e motricidade. No entanto, percebe-se que os professores no desenvolvimento do trabalho pedagógico, priorizam o aspecto cognitivo. As manifestações afetivas não são consideradas por eles, impedindo que os alunos avancem na aprendizagem, gerando desânimo e desencanto pelo estudo. Por esta razão, é imprescindível que todo professor que atua com crianças conheça os estágios de desenvolvimento que ela passa para chegar à vida adulta, segundo Wallon. Este apresenta os seguintes estágios de desenvolvimento: estágio embrionário, estágio impulsivo, estágio emocional, estágio sensório-motor, estágio projetivo, estágio personalista, estágio da puberdade e adolescência. No desenvolvimento da criança, é necessário que ocorram transformações quantitativas e qualitativas que afetam o estágio posterior e são condicionadas pelo estágio precedente, transformações estas que envolvem fatores biológicos e sociais. Os fatores orgânicos se responsabilizam pela seqüência fixa dos estágios. Estes, todavia, podem ser alterados em função de fatores sociais.

Palavras-chave: Henri Wallon; desenvolvimento da criança; relação professor e aluno.

e-mail: maria_christine@ibest.com.br

**OCORRÊNCIA DE PROCESSOS FONOLÓGICOS ALTERADOS EM UMA
AMOSTRA DE FALA E DE ESCRITA DE ESCOLARES DE ENSINO PÚBLICO E
PRIVADO: ESTUDO COMPARATIVO**

Monique Herrera Cardoso

Ana Carla Leite Romero

Simone Aparecida Capellini

Instituição: Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - UNESP

Fonte de auxílio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo-FAPESP

Resumo

Objetivo: Comparar a ocorrência de processos fonológicos alterados em uma amostra de fala e escrita de escolares de 1º ao 5º ano do ensino público e particular; verificar se o índice de gravidade PCC (porcentagem de consoantes corretas) e PCC-R (porcentagem de consoantes corretas revisado) difere na amostra de fala e escrita e correlacionar os processos fonológicos alterados e o índice de gravidade PCC e PCC-R da amostra de fala e de escrita. **Método:** Participaram deste estudo 300 escolares, sendo 150 escolares de escola pública municipal e 150 escolares de escola privada do Município de Marília-SP, distribuídos entre o 2º e o 5º ano escolar, de ambos os gêneros, na faixa etária de 6 anos a 10 anos e 11 meses de idade. Como procedimentos foram aplicadas as provas de fonologia do Teste de Linguagem Infantil – ABFW e redação temática. **Resultados:** Os escolares de ensino público apresentaram maior ocorrência de processos fonológicos alterados em todas as provas de fonologia. Quanto ao índice de gravidade do PCC e do PCC-R os grupos de escola pública se diferenciaram apresentando maior ocorrência do transtorno fonológico grave. **Conclusão:** Os dados deste estudo indicam que a presença de desvios fonológicos na oralidade pode comprometer o desenvolvimento da escrita.

Palavra-Chaves: aprendizagem, escolaridade, escrita manual.

e-mail: sacap@uol.com.br.

ESCOLANOVISMO x DITADURA MILITAR: DOS IDEAIS NOBRES À DOUTRINAÇÃO NA ESCOLA

Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins¹⁶

Resumo

O objetivo deste artigo é o de analisar o desenvolvimento da educação no Brasil, a partir do escolanovismo e sua criativa proposta para se construir uma sociedade democrática e diversificada, em contraste com as leis e normas estabelecidas pelos órgãos governamentais, que desde 1961, com a criação da LDBN 4024, determinaram os valores e os rumos para a educação nacional, deixando de considerar a capacidade individual do ser humano de se tornar um verdadeiro cidadão. Serão observadas as propostas da Escola Nova em contraste com as ações adotadas durante o governo militar, com o objetivo de manter a ordem e a disciplina no país, por meio da doutrinação dos alunos, observando-se os valores estabelecidos a partir do material didático usado nas escolas, em textos que serão aqui analisados.

Palavras-Chave: Escolanovismo – Ditadura Militar – Livro didático – Valores
e-mail: masrm@uol.com.br

^{**} Pedagoga, formada pela Universidade Federal do Amazonas, Psicopedagoga e Especialista em Gestão da Educação pela UFAM. Assessora pedagógica da SEMED-Manaus. E-mail: lumiaranna@hotmail.com

O CONTEÚDO MATEMÁTICO COMO FACILITADOR DO DESENVOLVIMENTO MORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rita Melissa LEPRE
Nelson Antonio PIROLA
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Resumo

O desenvolvimento sócio-moral da criança deve ser estimulado desde muito cedo e autores como Piaget (1932/1994), Kamii (1990), DeVries (1998) e Vinha (2003), entre outros, vêm apontando a necessidade de ações voltadas à construção da autonomia moral desde a Educação Infantil. Dentre as várias possibilidades de se trabalhar o desenvolvimento sócio-moral durante a Educação Infantil, elegemos o trabalho com o conteúdo matemático como alvo de nossa investigação. Por meio de uma pesquisa bibliográfica/reflexiva e do resgate de memórias, percebemos e analisamos a fraca relação entre o trabalho com conteúdos matemáticos e a possibilidade de construção da autonomia moral na educação infantil. Finalizamos propondo ações docentes voltadas a esse fim, relacionando a resolução de problemas matemáticos e a solução de conflitos morais, visando o desenvolvimento moral das crianças.

Palavras-Chave: desenvolvimento moral; educação infantil; matemática; valores.

Contato: melissa@fc.unesp.br

DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS EM BERÇÁRIO: AVALIANDO A INTERVENÇÃO

Mariana Biffi
Aline Fabieli Pratti de Abreu
Lígia Ebner Melchiori
Universidade Estadual Paulista – Campus Bauru

Resumo

Este estudo tem como base teórica a Abordagem Bioecológica de Bronfenbrenner, a Teoria do Apego desenvolvido por Bowlby e os conhecimentos que a neurociência traz sobre a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento cerebral das crianças. O objetivo foi verificar a eficácia das intervenções realizadas em berçários de escolas municipais localizadas em bairros periféricos de uma cidade de médio porte do interior paulista e suas implicações na aquisição de habilidades e competências dos bebês. Foram avaliados 57 bebês com idade entre 5 e 24 meses em seis berçários de Escolas Municipais de Educação Infantil Integrada (EMEI), sendo que três constituíram o grupo intervenção no qual ocorreu o projeto que visa a promoção do desenvolvimento dos bebês, envolvendo a estimulação deles, orientação a seus genitores e também, as educadoras. Os outros três berçários constituíram o grupo controle, nas quais não foi realizada nenhum tipo de intervenção. O desenvolvimento dos bebês foi avaliado antes e após a intervenção, em um espaço de três meses e meio à quatro meses. Os resultados mostram a diferença entre o desenvolvimento dos bebês que eram parte do grupo intervenção, que obtiveram um desempenho acima do esperado em todas as áreas avaliadas, enquanto no grupo controle, o desempenho em algumas áreas se manteve abaixo do esperado. Fica evidente a importância de projetos que realizam a estimulação infantil e proporcionam a orientação das educadoras e dos pais, melhorando a relação entre esses, o conhecimento a respeito do desenvolvimento infantil e formas de estimular as diferentes áreas do desenvolvimento.

Palavras-chave: berçários, desenvolvimento infantil, educadores.

Contato: Prof^ª Dr^ª Lígia Ebner Melchiori

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Faculdade de Ciências (UNESP). Departamento de Psicologia. Campus de Bauru

Av. Eng. Luiz Edmundo C. Coube, 14-01. CEP: 17.033-360. Bauru-SP. Brasil

E-mail: lmelch@fc.unesp.br

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E SUAS RELAÇÕES COM AS ATITUDES

Giovana Pereira Sander
Prof. Dr. Nelson Antonio Pirola
Universidade Estadual Paulista – *Campus* de Bauru

Resumo

Com a finalidade de analisar a relação entre o desempenho de alunos do Ensino Fundamental - Ciclo I - na resolução de problemas e as atitudes em relação à Matemática, a presente pesquisa foi realizada em uma escola estadual do município de Bauru - SP escolhida por conveniência. Seleccionada de forma aleatória, a amostra foi constituída por 75 participantes, dos quais do 3º ano participaram 21 alunos, e três 5º anos com 17, 21 e 16 alunos. Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: a) um questionário informático para caracterizar os alunos; b) uma escala de atitudes do tipo Likert para analisar as atitudes relacionadas à Matemática; c) e uma entrevista com 11 alunos escolhidos de acordo com a pontuação na escala de atitudes. Os resultados apontaram que: 1- as médias das turmas participantes tiveram médias de 57,33; 69,61; 68,33 e 58,43 nas escalas de atitudes; 2- os alunos tiveram dificuldades nas resoluções de problemas em: compreender o enunciado das situações problemas, reconhecer no problema os algoritmos necessários para sua resolução, formalizar o raciocínio, fazer cálculos com números decimais, fazer análise combinatória, utilizar somas consecutivas de um mesmo valor ao invés de multiplicação, demonstrar autoconfiança e autonomia no que estava fazendo, entre outros; 3- os participantes com atitudes positivas em relação à matemática apresentaram uma confiança maior para resolver os problemas, bem como uma maior compreensão no que era pedido pelos mesmos; contudo, não foram detectadas relações significativas entre as atitudes e o desempenho, uma vez que o último foi desfavorável.

Palavras-chave: Resolução de problemas; atitudes; desempenho.

Contato: giovanapsander@gmail.com

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Carolina José Maria
Vanessa Minuzzi Bidinoto
Maria Guiomar Carneiro Tomazello
Universidade Metodista de Piracicaba - SP
Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE

Resumo

Este estudo buscou investigar as percepções dos alunos sobre a afetividade na mediação professor-aluno. A pesquisa, de natureza quanti/qualitativa, exploratória e descritiva, foi realizada em duas etapas: aplicação de um questionário a 90 discentes do ensino médio de duas escolas privadas de Piracicaba/SP e entrevistas com grupos focais, formados por 10 alunos oriundos do conjunto inicial. Destacamos o olhar dos alunos sobre a questão: “Um aluno pode gostar mais de um professor (a) do que de outro (a) não só por causa da matéria, mas pelo jeito que ele (ela) é como pessoa. E com isso, o aluno pode aprender mais, ter mais prazer em estudar e assistir às aulas. Pense em um (a) professor (a) (ou em mais de um) que você tem (ou teve), que você gosta do jeito como ele trata os alunos. Em sua opinião, o que ele (a) faz e/ou fala de forma diferente dos outros professores?” Para a análise dos dados do questionário empregou-se a metodologia do discurso do sujeito coletivo (DSC) que consiste em agregar num só discurso-síntese os conteúdos discursivos de sentido semelhante emitidos por pessoas distintas. É possível depreender das análises realizadas, tanto por meio dos questionários como no grupo focal, que os alunos valorizam o professor atencioso, educado, que, ao mesmo tempo em que é “amigo”, se impõe, tem autoridade.

Palavras-chave: Mediação; Afetividade; análise do discurso

E-mail: crjmaria@unimep.br; vmbidinoto@unimep.br; mgtomaze@unimep.br

OBJETOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE BIOLOGIA: UM ESTUDO SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES QUANTO AS SUAS POTENCIALIDADES.

Maíra Marques de Oliveira
Giani Magali da Silva Oliveira
Elisa Maria Quartiero

UDESC- Programa de pós-graduação em Educação (Mestrado), Santa Catarina

Resumo

O presente trabalho discute como os Objetos de Aprendizagem, cada vez em maior número e disponíveis no ciberespaço, podem contribuir como facilitador em um processo complexo como é o do ensino e da aprendizagem. Através de uma pesquisa qualitativa aplicada a alunos do primeiro ano do Ensino Médio foi oportunizado aos mesmos discutirem sua aprendizagem, depois de acessarem dois Objetos de Aprendizagem na disciplina de Biologia. Certos de que a cada momento o ensinar precisa ser diferente e condizente com o seu tempo, os Objetos de Aprendizagem podem oportunizar romper com o tradicionalismo estático na sala de aula ao apresentar os conteúdos programáticos através de animações, no qual o aluno interage e resolve as atividades propostas, todavia para uma conclusão acerca da sua funcionalidade é imprescindível que os envolvidos o avaliem no percurso do processo do ensino e da aprendizagem. Percebe-se que o conhecimento renova-se constantemente ao partir da disponibilização das tecnologias de informação e comunicação e a escola deve se esforçar em um movimento de (re)adaptação as exigências de uma geração tecnológica.

Palavras-chave: Objetos de Aprendizagem. Tecnologia da Informação e Comunicação, Processo do ensino e da aprendizagem.

CONSUMO DE BEBIDAS ALCOÓLICAS POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E CARACTERÍSTICAS DO GRUPO DE PARES

Izabella Alvarenga Silva

Raul Aragão Martins

UNESP, Programa de Pós Graduação em Educação, Marília/SP, FAPESP.

Resumo

O uso de álcool e outras drogas por jovens é um tema que provoca debates e preocupações em toda a sociedade. Estudos mostram que o consumo das drogas lícitas predominam em relação às drogas ilícitas e que a substância psicoativa mais consumida entre os jovens é o álcool. Nesse contexto, os adolescentes são os mais vulneráveis ao uso e abuso dessas substâncias e o grupo de pares é considerado um fator de risco para a experimentação, uma vez que exerce pressão e influência no pensar e agir dos adolescentes. Partindo disso, o objetivo desta pesquisa é investigar o consumo de bebidas alcoólicas de estudantes do ensino médio, bem como as características do grupo de pares desses adolescentes. A coleta dos dados foi realizada em uma escola pública estadual da cidade de São José do Rio Preto/SP. Para o levantamento dos dados quantitativos optou-se por adotar instrumentos já utilizados em outros estudos, e para o recolhimento dos dados qualitativos optou-se por criar um instrumento, de acordo com os objetivos propostos. Os resultados do levantamento epidemiológico apontam que 14% dos adolescentes bebem excessivamente, nesse grupo há frequência maior de adolescentes do sexo masculino, estudando no primeiro e segundo ano do ensino médio, com nível sócioeconômico classificado como classe B, de religião católica e cujo chefe de família possui ensino médio completo. Considerando os resultados da entrevista sobre consumo de álcool, o grupo risco se destaca na quantidade de bebida consumida, com 81,8% apresentando beber excessivo contra 18,2% do grupo geral, em relação à frequência de consumo, 82,6% dos participantes do grupo risco bebem com frequência de uma vez por semana ou mais, contra 17,4% dos participantes do grupo geral. Os resultados da entrevista sobre grupo de pares indica que a experimentação de bebida alcoólica se dá principalmente com a cerveja, por volta dos doze anos de idade e na companhia de familiares. O consumo de bebida alcoólica entre os adolescentes entrevistados acontece predominantemente na companhia dos amigos e 84% dos participantes disseram acreditar na influência do grupo de pares nesse consumo.

Palavras-chave: Adolescentes. Bebidas alcoólicas. Grupo de pares.

e-mail: izabella.silva@gmail.com; raul@ibilce.unesp.br

INFORMÁTICA EDUCATIVA E ENSINO DE CIÊNCIAS: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NAS SÉRIES INICIAIS

Cristiane Rodrigues de Rodrigues
Suzana Maria Coelho
Anderson Jackle Ferreira
Gisele Ramires Machado

Resumo

Esta pesquisa foi realizada com futuros professores de séries iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo a utilização da Informática Educativa como recurso auxiliar de aprendizagem nas aulas de Ciências, seguindo pressupostos construtivistas. Abordagens metodológicas contemplando o ensino experimental e o uso do computador com crianças são questões fundamentais a serem refletidas na formação docente. Organizada em oficinas pedagógicas, a proposta adotou uma metodologia de pesquisa qualitativa. Os resultados indicam que, na passagem do plano concreto para o virtual, houve busca de adequações cognitivas e lingüísticas, como a utilização de analogias, contextualização com o cotidiano e escolha de situações e de personagens relacionados ao universo infantil. Entretanto, também foram identificadas dificuldades, atribuídas a limitações relacionadas à inexperiência na utilização de recursos tecnológicos e à falta de conhecimentos em Física, ficando, assim, evidente a carência de uma educação em Ciências e em Informática Educativa nos cursos de Pedagogia e a necessidade de trabalhos interdisciplinares para favorecer a formação de professores de séries iniciais. Concluiu-se que a metodologia desenvolvida promoveu, nos sujeitos, tomada de consciência das implicações do uso do computador como recurso pedagógico e do ensino experimental nas séries iniciais, articulando alfabetização científica e Informática Educativa nos processos de “saber” e “saber fazer”.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Informática Educativa, Séries Iniciais.

Contato: cris2r@gmail.com

APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PROPOSTA DO TRABALHO COM PROJETOS

Monique Aparecida Voltarelli –PPGE- UFSCar
Priscila Menarin Cesário – UFSCar

Resumo

Nos dias atuais observa-se no planejamento de atuação do professor uma atenção especial com o trabalho com projetos na Educação Infantil, o qual tem ganhado cada vez mais espaço nas instituições infantis em decorrência da promoção do desenvolvimento intelectual das crianças através do envolvimento de suas mentes. Além disso, pode-se perceber que o uso de projetos na Educação Infantil possibilita um grande envolvimento na prática cotidiana. A professora com as crianças vivem o processo de construção do projeto e isso, torna possível a constante reflexão sobre a prática pedagógica, articulando as experiências realizadas com o contexto que vivenciam. Os temas partem das necessidades/desejos do grupo percebidos pela professora. Essa tem o papel de mediadora da sala de aula, ou seja, vai viabilizando e organizando o trabalho através de constantes observações da turma para assim perceber o que está despertando o interesse das crianças. Este trabalho tem como objetivo compartilhar com os demais professores o trabalho com projetos na Educação Infantil concomitantemente com as Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. Além disso, explicitar como este acontece no ambiente escolar. Para realização deste estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica e o trabalho em sala de aula com a pedagogia de projetos concomitante com as inteligências múltiplas de Howard Gardner. Com base nas leituras bibliográficas sobre o tema e a prática em sala de aula pode-se perceber que o trabalho com projetos na Educação Infantil é bastante rico, pois preconiza a busca/construção do conhecimento com as crianças. Além disso, trabalhar com a pedagogia de projetos possibilita que o tema seja explorado, vivenciado e compartilhado de diferentes maneiras, o que só enriquece o aprendizado das crianças envolvidas. O projeto é um dos meios para se trabalhar diversos conhecimentos, a cultura humana, as habilidades, o uso de objetos e as experimentações com as crianças. Não se pode pensar que pelo fato das crianças serem as protagonistas do projeto que elas irão fazer simplesmente o que querem. Pelo contrário, as crianças aprendem a desejar conhecer, a questionar, a considerar diferentes pontos de vista, a trabalhar em grupo, respeitar a diversidade, a rever conceitos e entendendo o processo de humanização como percurso de educação e socialização em que a criança se apropria do conhecimento adquirido pelas gerações anteriores. Como o surgimento do projeto se dá através do interesse das crianças é necessário que o professor fique bastante atento a tudo o que acontece no seu grupo de alunos: um comentário, uma pergunta, um fenômeno ou até mesmo algum animalzinho visto pelas crianças pode virar tema de estudo. A pedagogia de projetos aliada às Inteligências Múltiplas de Gardner possibilita ainda mais o desenvolvimento intelectual das crianças em diferentes aspectos como, por exemplo, nas áreas de lingüística, raciocínio lógico-matemático, naturalista, musical, corporal, inter e intrapessoal. Além disso, o trabalho se torna bastante marcante e significativo para as crianças além de explorar diversas habilidades das mesmas, valorizando as experiências realizadas com o contexto em que vivem e podendo construir momentos ricos de aprendizagens com as crianças de forma natural e divertida.

Palavras-chave: educação infantil, pedagogia de projetos, inteligências múltiplas.
e-mail: moniquevoltarelli@yahoo.com.br - primenarin@gmail.com

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E O FRACASSO ESCOLAR: PARA ALÉM DA CONDIÇÃO REAL A SIGNIFICAÇÃO DOS PROCESSOS DO APRENDER

Sandra Regina Rodrigues do Amaral
Mestranda em Educação
Universidade Estadual de Londrina

Resumo

Neste artigo vamos refletir sobre a constituição do sujeito e o fracasso no contexto escolar, destacando que não há um fator determinante para o fracasso, considerando a existência de um conjunto de fatores de ordem comportamental ou cognitiva com predominância de aspectos psicológicos, afetivos, químicos, físicos ou sociais que podem influenciar de modo negativo ou não, as situações de aprendizagem, o que nos leva à discussão de que o fracasso em si, não existe enquanto uma entidade que independente do sujeito. O sujeito aprendente, quando chega à escola, já é detentor de uma série de aprendizagens e experiências, adquiridas nas relações que estabeleceu consigo, com o outro e com o mundo, o que lhe atribui uma condição de ator. Este indivíduo age no mundo, age sobre o mundo e interage em diferentes grupos de convívio e portanto, pode ou não estar vivenciando o que chamaremos de situações de fracasso escolar. Na constituição e evolução do sujeito é importante destacar os processos de assimilação da palavra do outro no contexto no qual se insere e sustenta a formação da singularidade do indivíduo. A palavra do outro está repleta de conteúdo sócio-histórico e ideológico e pode se apresentar para o sujeito aprendente como palavra de autoridade, palavra de persuasão ou palavra neutra. A forma como assimilamos a palavra do outro está intrinsecamente relacionada ao modo como significamos nossas aprendizagens e, portanto, às situações de fracasso escolar permanentes ou não que experienciamos. Para embasar teoricamente esta reflexão, nos pautaremos em dois autores: Bernard Charlot e Mikail Bakhtin. Charlot, no que concerne à constituição do sujeito nas relações de saber e Bakhtin, naquilo que diz respeito aos signos da comunicação e à compreensão da palavra do outro.

Palavras-chave: Sujeito – fracasso escolar – significação

Contato: reginamaral@hotmail.com

ENSINO DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO – IDENTIFICANDO AS PRINCIPAIS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM POR ALUNOS DE PEDAGOGIA.

Thais Hermoso de Oliveira¹
Heloisa Baptista Nery²
Denise Fernandes de Mello³
Vera Capellini⁴

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP - Campus de Bauru
Faculdade de Ciências, ¹Licenciatura Plena em Física, ²Pedagogia, ³Departamento de Física,
⁴Departamento de Educação

Resumo

Este trabalho apresenta a análise de um levantamento realizado com alunos de um curso de Pedagogia, ingressantes nos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010, o qual buscou identificar as principais dificuldades de aprendizagem em relação ao Ensino de Física no Ensino Médio. O conhecimento destas dificuldades, além de fornecer informações sobre o Ensino de Física em particular, permitiu fazer uma conexão como tem ocorrido o ensino de ciências na Educação Fundamental. Utilizamos como metodologia para coleta de dados um questionário elaborado com questões dissertativas e de múltipla escolha. O questionário foi elaborado com 22 questões, das quais 12 eram dissertativas e 10 de múltipla escolha. Os questionários foram respondidos por 108 alunos de quatro turmas diferentes do curso de Pedagogia. A escolha de alunos da Pedagogia visou colher informações de um público que tem importância fundamental na formação do conhecimento de estudantes, e também por estarem expressando sua opinião numa área de conhecimento diferente da que trabalham, proporcionando indicativos relevantes no processo ensino-aprendizagem em investigação. A participação na resposta dos questionários foi voluntária, e os indivíduos não precisavam se identificar. Os pontos analisados, que apresentamos neste trabalho, referem-se à identificação: da utilização (ou não) de outras metodologias que não aulas puramente expositivas; se a abordagem dos conteúdos de Física é contextualizada historicamente; à existência de conexões com a tecnologia e fenômenos naturais; à contribuição na alfabetização científica; e se os alunos conseguem estabelecer conexões com conteúdos de ciências vistos no Ensino Fundamental. Os resultados obtidos com os alunos da Pedagogia foram comparados com os resultados obtidos anteriormente nos anos de 2008, 2009 e 2010 por levantamentos realizados com alunos recém ingressados em cursos de nível superior da área de exatas. Esta comparação teve como objetivo identificar a existência de padrões de repetição, que identifiquem problemas gerais no processo ensino-aprendizagem de Física. Nossos resultados mostram que nas duas amostras comparadas (alunos da área de exatas e alunos da Pedagogia) são relatadas dificuldades comuns relacionadas a um Ensino de Física ainda pouco contextualizado, baseado na memorização de equações e na solução de problemas, sem a utilização de outras metodologias como atividades experimentais.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, física, pensamento crítico.

Contato: thais_h.o@hotmail.com

REFLEXÕES HISTÓRICAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Lúcia Aparecida Parreira¹
Maria Cristina Piana²

Resumo

O presente artigo apresenta dados históricos da política educacional brasileira com seus marcos no início do século XX até os dias atuais. verifica-se que, desde o início, o sistema educacional é organizado e estruturado de forma excludente e seletiva. E a ausência de um sistema educacional é apontado por alguns estudiosos como um entrave ao desenvolvimento econômico até nos tempos atuais. É importante considerar que as reformas educacionais no Brasil ocorreram mediante as crises nacionais e internacionais do sistema capitalista. Com isso a educação em muitos momentos foi relegada a segundo plano pelos dirigentes políticos. Dificilmente se pensou em democratizar o ensino, torná-lo acessível à classe menos favorecida economicamente e sobretudo, priorizar a qualidade do mesmo, por questão ideológica, visto que a educação sempre esteve a serviço de um modelo econômico de natureza concentradora de rendas e socialmente excludente. Contudo, o país precisou criar um padrão de consumo para atender à demanda do mercado interno com tecnologia mais avançada segundo as exigências internacionais, além de investir no crescimento de mão-de-obra qualificada para atender a essas exigências tecnológicas e burocráticas. Com a vinda das empresas multinacionais ao país e o investimento na iniciativa privada, o país criou mão-de-obra excedente, com salários baixos, visando a uma grande lucratividade. E para essa implantação da tecnologia mais avançada, o governo buscou recursos no capital estrangeiro. Já na década de 1980, as políticas sociais, bem como a política educacional, foram ajustadas ao modelo econômico e em tempos de incertezas foram desvalorizadas. Se por um lado a educação aliou-se ao projeto ideológico, como instrumento de desenvolvimento e capacitação da classe trabalhadora para o acesso à estrutura dominante, por outro, o Estado valorizou a educação como “salvação nacional”, segundo alguns estudos, colocando-a a seu serviço, para realizar o projeto político e econômico, tendo-se conseqüentemente uma desvalorização da educação, especialmente no que diz respeito à crescente privatização do ensino em nível superior. A recessão econômica trouxe ao país altas taxas de desemprego e de subemprego, a luta pela manutenção do emprego a qualquer custo e atingiu diretamente o sistema educacional, desmistificando o desejo do jovem em conquistar um diploma e o título, para enfrentar o desemprego ou assumir as mesmas atividades que exercia antes de ingressar no ensino superior. Nas décadas posteriores, a crise financeira assume novos formatos, o Brasil tem vivido um fenômeno educacional com o aumento desordenado de instituições de ensino superior presencial e a distância, vislumbra-se um exército intelectual de reserva, e muitas vezes sem qualificações, um alto índice de concorrência ocasionando a queda do nível salarial dos docentes e a irrelevância pelos diversos títulos de qualificação. Contudo, a educação nos dias atuais assume novos contornos na sociedade brasileira e especialmente entre os educadores, que, por excelência, buscam assumir o compromisso de socializar, construir e desvendar novos conhecimentos.

Contato: luciaparreira@uol.com.br e crispiana@uol.com.br

Palavras Chave: Educação, legislação, democratização.

¹ Pedagoga e aluna do Curso de Educação Física da Universidade de Brasília/DF – UnB.

² Assistente Social e aluna do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Claretiano de Batatais/SP.

A EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA EM ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA DISCUSSÃO FUNDAMENTADA NA PEDAGOGIA FREIRIANA

Gabriela Medeiros de Lima

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no âmbito da alfabetização de alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, com foco na expressão e no processo de formação da consciência crítica dos educandos. A pesquisa fundamentou-se na teoria e concepção educacional e alfabetizadora de Paulo Freire, bem como em teorias que tratam sobre o processo de aquisição do sistema de escrita e sobre o processo de letramento social. De acordo com a teoria propalada por Freire (1981), a formação da consciência crítica, perpassa por processos e estágios distintos, os quais se transformam e transformam o sujeito por meio da relação direta com o meio sócio-histórico no qual este está inserido. Tal consciência é a expressão, não só da percepção do sujeito sobre sua realidade, mas, principalmente, a ação efetiva deste, visando à transformação da realidade imediata. Já alfabetização, segundo Soares (2003), é a aquisição do sistema convencional do código lingüístico, que deve ser contextualizada socialmente. Portanto, a pesquisa considerou, ainda, a prática do letramento, o qual é constituinte do processo de alfabetização. Assim, esta pesquisa fundamentou-se na concepção segundo a qual letramento é a prática interdiscursiva, de leitura e escrita, que ocorre nas diversas esferas sociais. Para tanto, considerando a alfabetização como um processo que implica, não só o ensino e a aprendizagem do sistema da escrita, mas o uso da língua nas esferas sociais, praticada por sujeitos históricos, este estudo foi realizado numa escola estadual do município de Bauru, com alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, Ciclo I, na qual o processo de alfabetização se deu por meio do Programa Estadual *Ler e Escrever*. Os sujeitos da pesquisa foram uma professora alfabetizadora e 18 alunos dessa sala. A pesquisa objetivou analisar os processos de expressão da consciência em crianças dessa faixa etária, a partir das concepções educacionais de Paulo Freire; e apontar e descrever a confluência possível entre a práxis pedagógica fundamentada no programa estadual e as propostas educacionais freirianas. Para a realização da pesquisa, foi utilizado o estudo de campo de caráter exploratório-descritivo e a metodologia desenvolveu-se em três etapas, quais sejam: revisão bibliográfica; pesquisa de campo *in locu*; e, análise de dados. Os instrumentos utilizados foram revisão bibliográfica; observação sistematizada registrada em diário de campo; aplicação de questionário aberto; e protocolo de entrevista semi-estruturada. Os resultados da pesquisa apontam que, sobre as práticas de alfabetização, as propostas e diretrizes do Programa *Ler e Escrever* atendem às expectativas a que se propõem concretizar; sobre as práticas de letramento, em sala de aula são utilizados diversos gêneros textuais, porém, não são explorados os aspectos sociais de produção, circulação e utilização desses textos, o que não possibilita aos alunos compreender as funções das práticas de leitura e escrita em seu cotidiano social. Sobre os aspectos da conscientização, apontados por Freire (1981; 2005 b; 2005 c), os alunos expressam elaborações dos estágios de consciência e, nas práticas de sala de aula, desenvolvidas pela professora-colaboradora, observou-se a possibilidade de desenvolver propostas educacionais freirianas no contexto de sala de aula.

Palavras chave: consciência crítica; alfabetização; Paulo Freire.

A CRIANÇA CONTRA LOBISOMENS E ANTIGOS IMPERADORES: FANTASIA E LÚDICO NA FORMAÇÃO INFANTIL PELO SABER HISTÓRICO ESCOLAR

Resumo

Este artigo visa refletir sobre o emprego da fantasia e do lúdico no processo de formulação do saber histórico escolar no primeiro segmento ensino fundamental. Como hipótese, postula-se que a inserção da fantasia e do lúdico nas narrativas históricas potencializa uma relação de empatia dos alunos aos mais diferentes agentes sociais, viabilizando uma reconfiguração de suas identidades, decisões e ações. Desta maneira a história fica densa de significados e os alunos fortalecem suas subjetividades.

Palavras-chave: Fantasia e Infância; Ensino de História; Linguagem e Experiência.

Contato: bardozamba@hotmail.com

DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA: O OLHAR DOS GESTORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria da Penha de Souza Salgueiro
Universidade Estácio de Sá – UNESA – RJ

Resumo

O estudo objetiva investigar o que os gestores de Educação Infantil pensam sobre autonomia. Trata-se de um estudo desenvolvido a partir da perspectiva teórica de Serge Moscovici (1961) articulado com estudos sobre fotografia. A problemática foi investigada entre 27 gestores de 12 instituições privadas, do Município do Rio de Janeiro. Em função de os fenômenos sociais relacionados às representações sociais serem de difícil apreensão, optou-se como instrumento metodológico, na coleta de dados, pelo uso de fotografias do cotidiano das instituições infantis, preparadas para expressarem a noção de 'desenvolvimento da autonomia', segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Foram selecionadas 16 imagens fotográficas para servirem de estímulo à produção discursiva dos gestores. Dizem respeito às atividades de subir escada, comer, se vestir, usar tesoura, falar ao telefone, escrever seu próprio nome, ir ao banheiro, escolher um livro, etc. Utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (1977), e os resultados apontaram, de imediato, a força das imagens: percebeu-se a apreensão dos entrevistados, surpresos com a fotografia de crianças, que saltavam ou subiam escadas, em posição de conflito, e diferentes interpretações para uma mesma imagem. A foto nº 2, por exemplo, possui várias leituras: para alguns, crianças subindo escadas sozinhas significa autonomia, para outros se trata de uma atividade perigosa. Apesar de haver uma relação de identificação entre os critérios apontados pelos gestores e os descritos no Referencial, notamos certa dificuldade para definir autonomia. Para eles, tentar escrever o nome, ler e agrupar são consideradas atividades de aprendizagem, cognitivas. Para 29,63% dos gestores, 'ser criança' está representado na foto de um menino saltando de um pequeno banco. A metáfora que condensa esta imagem é 'salto para a liberdade', em que a objetivação é a imagem do salto e a ancoragem é a liberdade. Tida como expressão de liberdade, conquista, enfrentamento de desafios, ausência de medo, esta imagem representa o mundo atual que demanda a autonomia, diferentemente da imagem de 'coitadinha' por frequentar a creche nas décadas de 70/80.

Palavras-chave: Representação social. Imagens fotográficas. Autonomia.
e-mail: mpsalgueiro@yahoo.com.br

ANALFABETISMO FUNCIONAL NO BRASIL: ESTUDO DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)

Lucimara Jose Fernandes - UEM
Ruth Izumi Setoguti - UEM

Resumo

O objetivo deste estudo é apresentar os resultados da pesquisa sobre o analfabetismo funcional no Brasil. A pesquisa fundamentou-se em estudos quantitativos e em análises qualitativas existentes na literatura específica. Além disso, foi alvo de estudos também o relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) produzido pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Buscou-se, por meio das fontes selecionadas, investigar a qualidade do ensino ofertado nas escolas brasileiras e a apreensão dos conteúdos propostos por parte dos alunos. Verificou-se que os alunos das escolas públicas brasileiras têm apresentado dificuldades de aprendizagem significativas e sido prejudicados em seu desenvolvimento e inserção social.

e-mail: lucimara@hotmail.com - rsetoguti@gmail.com

Palavras-chave: Avaliação educacional. Analfabetismo funcional. Saeb.

AVALIANDO O CONHECIMENTO DE GRADUANDOS EM ODONTOLOGIA EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE LIMPEZA DE ARTIGOS ODONTOLÓGICOS

Marcia Regina Alves Rocha
Ana Caroline Digiere Pomponil

Universidade do Sagrado Coração, TCC apresentado para programa de graduação

Resumo

Este trabalho é o resultado de um estudo de campo cujo principal objetivo foi à avaliação do conhecimento dos alunos de graduação em odontologia em relação ao processo de limpeza de artigos utilizados nas aulas práticas das clínicas odontológicas. Para tanto, realizamos inicialmente um levantamento bibliográfico no que se refere à limpeza de artigos hospitalares bem como, a importância do uso de equipamentos de proteção individual, normas regulamentadoras e ainda, estudos que identificam os riscos ocupacionais durante o processo de limpeza. Os resultados mostraram falhas no conhecimento do aluno quanto ao processo de limpeza e embora revelassem conhecimentos sobre o uso de EPI, muitos não o faziam na prática. Esse resultado possibilitou refletir sobre a prática pedagógica uma vez que ela não está contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Palavras chave: Limpeza, odontologia e equipamentos de proteção individual.

e-mail: marciarocha@uol.com.br

(IN) DISCIPLINA EM SALA DE AULA: UMA REFLEXÃO DIALÉTICA DA RELAÇÃO SOCIEDADE-ESCOLA

Murilo Saes da Cruz

Jafer da Silva Freitas

Hugo Martins Castilho

Claudivan Sanches Lopes

UEM - Universidade Estadual de Maringá

Resumo

O comportamento dos alunos no ambiente escolar tornou-se uma das principais indagações dos educadores e dos sujeitos envolvidos com a educação escolar – pais, funcionários, etc. A indisciplina escolar, que nos remete a fatores internos e externos à escola, constitui-se como fenômeno presente no cotidiano da relação professor-aluno, colocada muitas vezes pelos educadores como um dos maiores impedimentos para a concretização do ensino. Devido à sua relevância, tem sido tema recorrente nas pesquisas que envolvem o processo ensino-aprendizagem, buscando a compreensão dos fatores que influenciam o comportamento dos alunos, seja disciplinado ou não. O objetivo deste estudo é analisar alguns fatores sobre a (in) disciplina dos alunos dentro das salas de aula e sua relação com o modo de produção capitalista na atualidade a partir de reflexões da prática de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. A contribuição deste artigo é refletir sobre a disciplina, orientada pelos professores, como forma de desmistificação da sociedade capitalista, apontando alguns caminhos entendidos como coerentes para tal objetivo.

Palavras-chave: (In) disciplina Escolar. Relação Professor-Aluno. Desmistificação da Sociedade.

e-mail: murilosaes@hotmail.com, jafersf@hotmail.com, hugo.castilho.otaku@hotmail.com, cslopes@uem.br

UM ESTUDO SOBRE AS POSSÍVEIS CAUSAS DA TENDÊNCIA ANTISSOCIAL NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Ana Célia Carlin Martineli
Andréia Cristiane Silva Wiezzel
FCT / UNESP - Campus de Presidente Prudente, São Paulo, PIBIC/Reitoria

Resumo

Toda criança necessita de um ambiente facilitador, ou seja, uma mãe ou cuidador suficientemente bom, para ter um desenvolvimento emocional *saudável*. Se por algum motivo essa venha a perder esse cuidado, que já obteve em algum momento de sua vida, ou por perda física, ou por perda emocional, pode vir a adquirir a tendência antissocial, pois essa perda causa um sofrimento muito grande na criança, que tem que enfrentar o meio em que vive sem o auxílio de quem a guiava e lhe colocava limites. A criança, então, começa a exigir do ambiente o cuidado que lhe fora tirado, se comportando de forma considerada inadequada. Apresenta, como principais características de comportamento, a agressão a outras pessoas; não aprende com seus erros; não aparenta sofrimento ou constrangimento em relação às suas atitudes; mente; rouba; falta às aulas sem motivo aparente; frequentemente persegue, ameaça ou intimida os outros. Esses comportamentos são comumente encontrados nos ambientes escolares, pois, a criança pode recorrer a esse local para tentar recuperar um pouco daquilo de que fora privada. Transfere para a professora o papel de cuidadora, procurando nesta, a *mãe suficientemente boa* que pode suprir suas necessidades físicas e emocionais. A criança busca tanto na escola como no professor o controle dos seus atos, pois esta deseja um controle rigoroso, alguém que lhe coloque limites, auxiliando, portanto, no controle de sua agressividade, e guie seus caminhos. Quando consegue que o ambiente satisfaça sua necessidade, pode conseguir um desenvolvimento emocional *saudável*. Por conta disso, por meio desta pesquisa investigou-se um aluno com tendência antissocial de uma escola municipal de Presidente Prudente – SP, visando investigar seus principais conflitos emocionais e ajudá-lo por meio da atividade lúdica e trabalho de orientação ao professor. Nessa investigação foram utilizadas entrevistas com pais e professores, observações em sala de aula e intervenções lúdicas. Esses dados foram cruzados e analisados a fim de se analisar os principais conflitos que o levaram a agir dessa forma e quais os cuidados que se pode ter em relação ao mesmo para obter uma possível melhoria em seu estado emocional e, conseqüentemente, em sala de aula.

Palavra chave: Tendência Antissocial; Escola; Criança
Contato: acmartineli@gmail.com

MUSICALIZAÇÃO E TEXTUALIDADE: RELAÇÕES ESTRUTURAIS ENTRE A FORMA-SONATA COM O TEXTO

José Luiz de Oliveira Coutinho
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP

Resumo

O presente trabalho estudou a importância da música e seus elementos na relação entre música e texto e posteriormente buscaram-se semelhanças entre a forma-sonata e o texto, tendo como suporte teórico o desenvolvimento conceitual de Vigotski. O foco principal foi centrado na possibilidade de verificar as relações estruturais entre a forma-sonata e o texto, através de apresentações onde música e texto são exibidos ao vivo, a partir da apresentação de um quarteto de cordas e outro grupo formado por quatro pessoas que farão a leitura de um texto. A metodologia da pesquisa utilizada foi a pesquisa-ação. Para tal foram feitas seis apresentações. Em todas as experiências buscou-se a sensibilização através da escuta musical, começando pelo espaço em que se encontram, despertando-os para os sons que os cercam e passam despercebidos, com isso ao ouvirem a música haverá oportunidades de maior exploração sonora. A peça musical para apresentação da forma-sonata foi: "Eine Kleine Natmusick", (Pequena serenata noturna) de Mozart, cujo primeiro movimento é na forma-sonata. Foi escolhido o texto de José Oliva, "Pessoas são músicas, você já percebeu"? Os resultados colhidos permitiram dizer que a música instrumental ao vivo provocou além da emoção, o envolvimento dos participantes nas relações propostas entre música e texto. Finalmente concluiu-se que, para ouvir música corpos e mentes precisam estar sintonizados, assim a mesma música tem agora outro significado e ao texto inicial foram incorporados significados trazidos a partir dessa relação.

Palavras chave: Musicalização; Texto; Aprendizagem.
E-mail: jluizbauru@gmail.com

ESCOLARES SEM E COM MALFORMAÇÃO DE ORELHA EXTERNA E/OU MÉDIA: AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR E COMPORTAMENTO

Rosicler Moreno Castanho, Tânia Moron Saes Braga, Larissa Helena Zani dos Santos. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, SP. Programa de Pós Graduação em Educação.

Resumo

Introdução: Os defeitos estruturais de orelha externa, média e interna representam uma classe significativa de anomalias congênitas pouco descritas em suas consequências comportamentais, sociais e de aprendizagem na infância. **Objetivo:** Comparar o desempenho escolar e comportamental de escolares sem e com malformação de orelha externa e/ou média sob a ótica de diferentes interlocutores. **Metodologia:** O estudo ocorreu nas escolas de Bauru/SP e região. Participaram sete escolares com malformação de orelha (GP) regularmente matriculados na Divisão de Saúde Auditiva (D S A) do Hospital de Pesquisa e Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC) da Universidade de São Paulo (USP) de Bauru/SP e 14 escolares sem malformação, sendo sete escolhidos pelos professores (GPE) e sete sorteados (GPS), em idade de sete e 13 anos, ambos os gêneros, frequentando o ensino fundamental. Foram aplicados o Teste de Desempenho escolar (TDE) nos escolares e o *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) nos pais e professores. **Resultados:** No TDE, a maioria do GP e GPS foi inferior à média, e o GPE superior na classificação total. No SDQ, o escore dos pais foi maior do que o dos professores no GP, nas escalas PC, H e total e, no GPS, no total. **Conclusão:** A investigação, sob a ótica de diferentes interlocutores, permitiu identificar características de aprendizagem e comportamentais desses escolares, visando o planejamento de ações na escola, na família e para a formação de professores, na tentativa de atenuar o impacto negativo gerado pela malformação de orelha, e favorecendo a inclusão.

Palavras-chave: Deformidades da orelha. Baixo rendimento escolar. Ajustamento social.



RESUMOS

EIXO 10 - EDUCAÇÃO, MULTICULTURALISMO E MOVIMENTOS SOCIAIS

ENTRAVES E POSSIBILIDADES: PLANEJAMENTO DIDÁTICO E VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE CIÊNCIAS.

Douglas Verrangia

Filiação: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação, SP, apoio CAPES e CNPq.

Resumo

O ensino de Ciências, assim como todos os componentes curriculares, tem papel importante na promoção de relações sociais éticas entre os/as estudantes. Infelizmente, a diversidade étnico-racial ainda não é considerada uma questão central na formação de professores/as dessa área, tanto inicial quanto continuada. A fim de contribuir para avançar as discussões nessa área, desenvolvemos um estudo comparado que procurou compreender o educar-se de docentes brasileiras e professores/as estadunidenses para a vivência de relações étnicorraciais em seu campo de trabalho, o ensino de Ciências. A metodologia utilizada, inspirada na fenomenologia de Merleau-Ponty, foi sendo construída e redesenhada no convívio com os/as participantes. O trabalho de campo, desenvolvido em dois países, Brasil e Estados Unidos, exigia uma metodologia capaz de explicitar experiências de professores/as brasileiros/as e estadunidenses para, a partir desse processo, compreender como esses/as sujeitos educam-se para viverem relações étnicorraciais e as implicações dessa educação para o ensino de Ciências que desenvolvem. A coleta de dados se desenvolveu no marco de práticas sociais, um curso de formação continuada no Brasil e na prática social da docência, nos EUA. Dentre as questões levantadas nessa ampla pesquisa, principalmente em relação aos aspectos formativos que são requeridos para a realização de um trabalho de combate a discriminações no ensino de Ciências, foram evidenciados importantes entraves que, tanto no Brasil quanto nos EUA, constituem-se como estruturas que dificultam (se não impedem) que os docentes ajam no sentido de educar relações sociais mais éticas por meio da disciplina Ciências, no ensino fundamental. Essas dimensões, às quais denominamos influências estruturais, podem favorecer ou impor barreiras a esse tipo de trabalho. O sistema escolar, o planejamento de aulas, o currículo e materiais didáticos, além da formação docente, são as influências identificadas junto aos/às participantes da pesquisa. Neste artigo, devido às limitações de espaço, desenvolvemos com maior profundidade a dimensão do planejamento de aulas, cuja lógica impõe limitações significativas à atividade docente no ensino de Ciências. Cabe, porém, frisar que os conhecimentos e valores desenvolvidos em processos educativos vividos pelos docentes podem contribuir para que procurem gerar mudanças nas barreiras encontradas. Essas mudanças se dão na decisão de levar a cabo tal ensino e superar barreiras, elaborando novas formas de ação pedagógica e engajando-se em lutas por equidade. Assim, destacamos a importância central da existência, e formação, de professores/as engajados no processo de educar relações étnicorraciais positivas no ensino de Ciências.

Palavras-Chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Ensino de Ciências; Formação de Professores.

OS MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS CAMPONESES, A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A GEOGRAFIA: CONSTRUÇÃO DE DIÁLOGOS

Rodrigo Simão Camacho
Programa de pós-graduação em geografia
FCT/Unesp -Presidente Prudente-SP
Órgão de fomento: Fapesp
rogeo@ymail.com

Resumo

A Educação do Campo incorpora o conjunto das experiências socioeducativas dos movimentos socioterritoriais do campo na educação. Esta educação representa a resistência política e cultural do campesinato frente às tentativas de sua destruição por parte do agronegócio. Por isso, os camponeses lutam contra o capital e constroem possibilidades de recriação, sendo que essa luta não é apenas por terra e renda, mas também por uma educação que auxilie na resistência contra o processo de desterritorialização.

Palavras-chave: Educação, Campesinato e Movimentos Sociais.

**UMA DISCUSSÃO SOBRE A OPÇÃO METODOLÓGICA EM PESQUISAS DE
CUNHO ETNOGRÁFICO: A PROXIMIDADE ENTRE PESQUISADORES E
CONTEXTO PESQUISADO**

Viviane Luiz

Márcia Cristina Américo

Anna Maria Lunardi Padilha

Universidade Metodista de Piracicaba – Programa de Pós-Graduação em Educação – Núcleo
de Práticas Educativas e Processos de Interação – Agência de Fomento: CNPQ

Resumo

Este texto trata das inquietações das pesquisadoras quanto ao modo de proceder na pesquisa de campo desenvolvida sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético de Marx, configurando-se como investigação de cunho etnográfico junto aos quilombolas da comunidade agro-florestal Quilombo de Ivaporunduva no Vale do Ribeira, entre São Paulo e Paraná. Discutimos a participação do pesquisador na vida da comunidade e a dificuldade do necessário afastamento em pesquisas científicas dessa natureza.

Palavras-chave: quilombolas – etnografia – materialismo histórico

Contato: vianeluiiz@yahoo.com.br

O LAZER E A DANÇA-EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA INFÂNCIA

Marcela Gomez Alves da Silva
Luciene Ferreira da Silva
Universidade Estadual Paulista- UNESP-FC- Bauru

Resumo

Esta pesquisa propôs a utilização do lazer e da dança-educação como meios para melhor compreensão dos direitos humanos em uma escola de Educação Infantil da cidade de Bauru-SP. A pesquisa se realizou ao mesmo tempo em que se interveio com a dança, na perspectiva do lazer. Houve pesquisas documentais e bibliográficas. Concluiu-se carência sociocultural sobre a dança e o lazer-educação. Houve rompimento com formas estereotipadas difundidas sobre os direitos do corpo lúdico e expressivo infantil.

Palavras-chave: Lazer, Direitos humanos, Infância.

e-mail: marcela_gomez@ymail.com

O CAMPO DOS SABERES NO MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS

Isaura Isabel Conte
Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós –Graduação em
Educação PPGEDU. Rio Grande do Sul. CNPQ.
Noeli Valentina Weschenfelder
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Programa de Pós
Graduação em Educação nas Ciências. Rio Grande do Sul.

Resumo

As discussões a respeito do campo dos saberes, quase que automaticamente, remete a uma relação bastante direta com o universo escolar, no entanto, a escola não é único lugar onde acontece a educação. De outra maneira, não poderíamos negar que ela constitui-se em local privilegiado em que se alfabetiza e ocorrem processos de aprendizados conforme certos currículos. Por meio deste artigo, buscamos focar os saberes para além dos currículos oficiais das escolas e, por isso, trazemos discussões e reflexões a partir do Movimento de Mulheres Camponesas do Rio Grande do Sul (MMC/RS). Abordaremos, também, questões relacionadas ao currículo e aos estudos culturais, devido ao fato de estarmos tratando de educação, tanto do campo formal, quanto do não formal ao olharmos para o Movimento em questão. O universo cultural é enfatizado pelo fato de o MMC se autodenominar classista e feminista, tocando, assim, em questões como o patriarcado, sendo este, parte da cultura construída desde as sociedades agrárias à contemporaneidade. A pesquisa foi realizada entre outubro de 2009 e maio de 2010, com um total de cento e vinte sujeitos pesquisados, sendo utilizados como instrumentos de coleta de dados questionários, observações com anotações em diário de campo, entrevistas e pesquisas documentais. Destacamos como relevante, o fato de que as mulheres revelam que, aprendem umas com as outras, considerando fortemente as experiências que vão fazendo no coletivo em luta. Dizem que os maiores aprendizados veem da consciência crítica que adquirem por meio da inserção militante e, acima de tudo, sublinham em decorrência da militância, a capacidade que descobrem em si mesmas e a compreensão que passam a ter sobre a amplitude do mundo e o universo em que vivem.

e-mail: isauraconte@yahoo.com.br

PERCEPÇÕES DE FAMÍLIAS NEGRAS E BRANCAS SOBRE A ESCOLA DE SEUS FILHOS

Edenar Souza Monteiro - UFMT
Maria Lúcia Rodrigues Müller - UFMT

Resumo

Este trabalho aborda as percepções de famílias negras e brancas sobre a educação formal de seus filhos na escola pública. A discriminação racial no contexto escolar também é abordada por elas. O trabalho tem como foco abrir um espaço de escuta de famílias de classe popular sobre suas percepções em relação à escola, promovendo discussões das problemáticas por elas consideradas relevantes. O trabalho foi realizado em duas escolas públicas municipais de Cuiabá/MT. A escolha das escolas onde foram selecionadas as famílias, sujeitos desta pesquisa, aconteceu privilegiando a sua localização em bairros periféricos onde existe grande concentração de famílias de camadas mais pobres da sociedade, dado considerado relevante para a pesquisa. A metodologia utilizada foi a qualitativa e os procedimentos para o desenvolvimento deste estudo foram: observação no ambiente escolar, questionário socioeconômico, entrevistas individuais com os membros das famílias e representação gráfica feita pelos alunos envolvidos na pesquisa. A observação se deu com o objetivo de selecionar os sujeitos da pesquisa. Sobre o questionário, a mãe representou a família e, nas entrevistas, todos os membros (pai, mãe e filhos) participaram com depoimentos, com exceção de alguns pais que alegaram ser das mães a responsabilidade da educação dos filhos ou que estão ausentes na vida das famílias. Os filhos, além da entrevista, participaram com representações gráficas sobre a percepção da discriminação por eles sofrida no espaço escolar. Os resultados mostraram que tanto as famílias negras quanto as brancas estão insatisfeitas com a forma de trabalho da escola. E quanto a percepção da discriminação racial, as famílias negras percebem, reclamam sobre as formas de tratamentos dispensados aos filhos no espaço escolar e, em alguns casos, ensinam os filhos a reagirem a esse tipo de situação, em outros silenciam e ensinam os filhos a ignorarem, por perceberem indiferença dos responsáveis das instituições em relação a esse fenômeno.

Palavras-chave: Educação, Famílias Negras e Brancas, Discriminação Racial.

Contato: edenar.m@gmail.com

DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO DOCENTE: UM DEBATE NECESSÁRIO PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Rosenir de Souza Lira*
Anacy Pereira da Silva**

Resumo

O debate em torno dos direitos humanos se torna necessário em todos os âmbitos da vida social. Na formação dos professores, então, não poderia ser diferente. Os professores, pela prática cotidiana os profissionais que atuam diretamente com a formação das crianças, jovens e adultos em todos os níveis sociais e que, portanto, vivenciam diretamente as dificuldades de formação dos cidadãos e cidadãs do presente e do futuro. O tema dos Direitos Humanos se faz urgente, tanto como conteúdo didático como remédio para ensinar valores na escola, e por extensão, à sociedade. Este artigo se impõe o objetivo contribuir com o debate que já existe sobre a importância do estudo dos Direitos Fundamentais, a partir da escola por ser o lugar onde as contradições e complexidades estão mais expostas. Não é um texto técnico, mas trás informações importantes para se entender que os Direitos Humanos são conquista histórica humana e que as tragédias cotidianas mostram o quanto precisamos avançar no debate e nas práticas éticas e morais. A escola é um lugar privilegiado para esse debate e os professores seus divulgadores por excelência.

Palavras Chave: Direitos Humanos, cidadania, formação.

ATENÇÃO AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

Patrícia Santos Teixeira
Julia Ferreira Bernardo
Raul Aragão Martins
Apoio Fapesp e CNPq
Unesp - Marília

Resumo

Com a promulgação do ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) crianças e adolescentes passam a ser reconhecidos como cidadãos de direitos e deveres. Este trabalho teve como objetivo fazer um resgate das políticas e mudanças ocorridas em relação ao atendimento desses jovens. Fazer o levantamento do atendimento ao adolescente em conflito com a Lei permite que possamos visualizar o percurso pelos quais passaram essa parcela da população e os técnicos que trabalham com ela.).

Palavra Chave: Adolescente, Eca, medidas socioeducativas

Email: pateixeira@yahoo.com.br

O SONHO PODE SER RESGATADO

Lysne Nôzenir Camelo de Lima
Raimunda Rodrigues Oliveira
Simone Refkalefsky Varela
Simone Rodrigues Batista Mendes
Universidade de Alcalá

Resumo

O estudo trata sobre o Serviço de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes – SEV, que atende crianças e adolescentes e sua família vítimas de abuso e exploração sexual com uma proposta de cunho pedagógico de maneira a propiciar a discussão da referida temática, junto à rede pública de ensino, com os professores, pais ou responsáveis e junto aos adolescentes e a comunidade em geral, mediante atendimento especializado, através de uma equipe psicossocial qualificada, tem como objetivo desenvolver um conjunto de ações de assistência social, bem como de seus familiares por meio de atendimentos psicológicos, social e educacional de crianças e adolescentes visando fortalecer os laços socioafetivos no âmbito familiar e comunitário, a retomada e/ou a continuidade da escolarização, a recuperação da auto-estima, a sistematização das ações à criança e ao adolescente para que tenham garantidos seus direitos de pleno exercício da cidadania. O Estado de Roraima é constituído por uma parte de indígenas, de diversas etnias, que também tem sido vítimas da violência sexual, o SEV no ano de 2010 atendeu 60 (sessenta) crianças e adolescentes indígenas, assim como seus familiares, cumprindo assim o que rege a Constituição Brasileira a qual garante direitos iguais para todos. Assim como Roraima faz fronteira com dois países Venezuela e Guiana Inglesa, o que facilita o tráfico de pessoas, a região é considerada rota de pedofilia e tráfico de seres humanos, entre outros. A realidade sócio cultural do Estado contribui para a ocorrência desses crimes, diversos fatores resultam na exploração e no tráfico de crianças e adolescentes, entre eles a preferência dos agressores pela cor negra, parda característica da região e da população indígena. O trabalho desenvolvido no SEV tem tido um impacto positivo no Município de Boa Vista, contribuindo significativamente na melhoria de vida dos beneficiados e seus familiares. O SEV possibilita as crianças e adolescentes atendidos as condições de reconstruírem suas vidas, superarem a violência vivida, ocasionando entre outros benefícios melhora no rendimento escolar, fortalecimento dos vínculos familiares, a possibilidade de viverem relacionamentos saudáveis, restabelecimento da auto estima assim como a redução na violência sexual no Município de Boa Vista.

Palavras-chave: Violência Sexual; Educação Social; Família.

e-mail: lysne.lima@gmail.com - rai_rr@click21.com.br - simoneref@yahoo.com.br - simonebatista810@hotmail.com

MULHERES HOMOSSEXUAIS E AS RELAÇÕES VIVIDAS NA ESCOLA

Patrícia Magri Granúzzio
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) - Piracicaba, São Paulo
Agência de fomento: CAPES

Resumo

Objetivando participar das discussões em relação à homossexualidade, este trabalho apresenta uma pesquisa realizada para compreender quais são os sentidos atribuídos por sujeitos homossexuais às relações sociais vividas na escola. Participaram como sujeitos da pesquisa, mulheres com diversas profissões, entre 18 e 59 anos, integrantes de grupos de discussão virtual que responderam a questões envolvendo escola, formação de identidade, subjetividade, preconceitos, discriminações, livro didático e papel do professor. Os sujeitos da pesquisa pertencem aos seguintes grupos: Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade (NUGSEX) DIADORIM, Universidade do Estado da Bahia (UNEB); grupo GAY-RIBS – Movimento de Combate a Homofobia, de Ribeirão Preto - SP; Grupo para Jovens e Adolescentes Homossexuais (JAH), criado pela Associação da Parada GLBT de São Paulo e; o grupo M.O.LE.CA. - Movimento Lésbico de Campinas – SP. Entendendo que as relações sociais são construídas histórico e culturalmente, as experiências de vida relatadas pelos sujeitos foram analisadas seguindo a perspectiva histórico-cultural e a teoria da dialogia de Bakhtin (1990). Teoricamente, o trabalho também está apoiado nos estudos de Foucault (1988) sobre a relação que a linguagem tem com o poder. Quando alunos e ex-alunos se manifestam, no sentido de ter uma escola capaz de promover o convívio saudável das diferenças, estão a exigir mudanças estruturais e conceituais que precisam ser enfrentadas por todos, escola e sociedade. Reverter esta situação requer mais do que oferecer informações sobre sexualidade/homossexualidade. Exige, de educadores, educandos e famílias uma posição de combatentes da discriminação, preconceito e homofobia.

Palavras-chave: Mulheres; Homossexualidade; Escola.

E-mail: pmgranuzzio@yahoo.com.br

A CONTRIBUIÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO PROCESSO DE ARTICULAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA COM AS POLÍTICAS SOCIAIS

Eliana Bolorino Canteiro Martins
Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Campus Franca/SP
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Depto. Serviço Social

Resumo

As reflexões que emergem neste artigo são provenientes das análises realizadas na pesquisa de doutorado intitulada - “Educação e Serviço Social: elo para construção da cidadania”, que analisou a prática profissional do Assistente Social inserido no âmbito da Política de Educação Básica nos municípios paulistas. Entre várias nuances abordadas na referida pesquisa, inclui a discussão sobre a contribuição do assistente social no processo de articulação das instâncias operativas da Política de Educação com as demais políticas sociais. Neste aspecto, constatou-se que o assistente social, por sua formação generalista, critica que possibilita uma visão de totalidade da realidade social e acúmulo histórico de conhecimentos referentes às políticas sociais, contribui significativamente na referida articulação, possibilitando o enfrentamento de situações que estapulam a especificidade da educação. Em última instância, o Serviço Social têm por finalidade aglutinar esforços com os educadores na luta pela educação como direito social, principalmente para o contingente populacional que sofre as desigualdades sociais que permeiam a sociedade e incidem sobre o ambiente educacional.

Palavras Chaves: Política de Educação; Serviço Social; articulação.

Email: elianacanteiro@terra.com.br

DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO DOCENTE: UM DEBATE NECESSÁRIO PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Rosenir de Souza Lira*

Anacy Pereira da Silva**

Resumo

O debate em torno dos direitos humanos se torna necessário em todos os âmbitos da vida social. Na formação dos professores, então, não poderia ser diferente. Os professores, pela prática cotidiana os profissionais que atuam diretamente com a formação das crianças, jovens e adultos em todos os níveis sociais e que, portanto, vivenciam diretamente as dificuldades de formação dos cidadãos e cidadãs do presente e do futuro. O tema dos Direitos Humanos se faz urgente, tanto como conteúdo didático como remédio para ensinar valores na escola, e por extensão, à sociedade. Este artigo se impõe o objetivo contribuir com o debate que já existe sobre a importância do estudo dos Direitos Fundamentais, a partir da escola por ser o lugar onde as contradições e complexidades estão mais expostas. Não é um texto técnico, mas trás informações importantes para se entender que os Direitos Humanos são conquista histórica humana e que as tragédias cotidianas mostram o quanto precisamos avançar no debate e nas práticas éticas e morais. A escola é um lugar privilegiado para esse debate e os professores seus divulgadores por excelência.

Palavras Chave: Direitos Humanos, cidadania, formação.

* Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Mestre em Administração de Políticas da Educação pela UFAM, doutor em Educação pela Universidad de Valladolid- Espanha. E-mail: rosenirlira@ufam.edu.br

** Pedagoga, formada pela Universidade Federal do Amazonas, Psicopedagoga e Especialista em Gestão da Educação pela UFAM. Assessora pedagógica da SEMED-Manaus. E-mail: lumiaranna@hotmail.com

ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM QUESTÃO

Adriana do Carmo Correa Fontes
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

Esta pesquisa do “tipo etnográfico” teve por objetivo analisar como a Educação Inclusiva se desenvolvia na prática numa escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Para tanto, adotamos como técnicas para coleta de dados a observação participante e entrevista semi-estruturada com professores que atuavam com os alunos com deficiência. No quadro teórico privilegiamos as proposições de autores que advogam em prol da Educação Inclusiva, tendo por referência a inclusão como uma iniciativa de minimizar os obstáculos que dificultam o sucesso educacional dos alunos. Nesta perspectiva não é suficiente o ingresso e a socialização, sendo a escola responsável pela eliminação de barreiras que possam dificultar a permanência e o sucesso do aluno. Ainda no quadro teórico, propomos um diálogo com o multiculturalismo, referencial teórico que busca respostas para as diferenças, na medida em que preconiza o respeito às diversidade e reivindica espaço para identidades por ora marginalizadas. No final, foi possível concluir que embora a política de inclusão seja dominante no nível de discurso na realidade a escola desenvolve o modelo da Educação Especial, com alguns momentos de Integração. Evidenciamos também que o desenvolvimento cognitivo não é a preocupação central dos professores e da instituição, no momento específico da investigação. Concluímos, assinalando que apesar das distorções entre as disposições legais e sua tradução na prática a Educação Inclusiva é uma importante conquista e apresenta potenciais multiculturais.

Palavras - chave: Educação Inclusiva, multiculturalismo e escola

Contato: dendrika@ig.com.br

MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO NA GARANTIA DE DIREITOS SOCIAIS

Maria Cristina Piana¹
Lúcia Aparecida Parreira²

Resumo

O presente artigo relata a importância dos conselhos gestores tais como: educação, saúde, criança e adolescente, escolar e outros na efetiva participação da sociedade civil e da família no que diz respeito ao cenário educacional. É criado como espaço de articulação entre o Estado e sociedade civil. Com a Constituição Federal de 1988 tem-se a gestão democrática do ensino público, o que significa maior grau de autonomia à escola, garantindo o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e a garantias das políticas públicas como direitos conquistados da população. Busca-se, com isso, reconhecer os conselhos como espaços democráticos de participação e a efetiva cidadania da população, da universalização do atendimento e a garantia de todos enquanto sujeitos de direitos. Os Conselhos gestores têm por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade e da comunidade em geral no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação das políticas públicas. Como exemplo de participação, é apresentado o conselho escolar. Nesse sentido, é importante ressaltar que o Plano Nacional de Educação (aprovado pela Lei nº 10172/2007), define como uma de suas diretrizes a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar (composta também pela família) e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos. Através da participação no colegiado deliberativo da escola e em outros conselhos ou assembleias, a presença dos pais assume uma presença institucional. Nesta instância de participação, a atenção e o empenho alargam-se a problemas gerais, pertinentes à classe, à escola, ao contexto local. Segundo estudos, a participação e a democratização num sistema público de ensino são as formas mais práticas de formação para a cidadania. Através da participação no colegiado deliberativo da escola e em outros conselhos ou assembleias, a presença dos pais assume uma presença institucional. Com estas características, os conselhos escolares podem tornar-se escolas de democracia para a escola, para os pais e para os alunos. Mesmo que historicamente a escola tenha se fechado para a participação das famílias junto aos seus mecanismos de gestão, hoje constata-se a chamada à participação das famílias, mas de fato, a escola está preparada para esta construção ou somente é mais um modismo ou apenas uma chamada para legitimar decisões tomadas em gabinetes. Não podemos pensar em educação para a cidadania se não refletirmos e construirmos uma cultura de participação, garantindo a participação no processo de tomada de decisões. Os conselhos só são eficazes num conjunto de medidas políticas que visem à participação e à democratização das decisões e isto, não se constrói de uma hora para outra, exige, ações sistematizadas e organizadas.

Contato: crispiana@uol.com.br e luciaparreira@uol.com.br

Palavras-Chave: Educação, participação e direitos sociais

¹ Assistente Social e aluna do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Claretiano de Batatais/SP.

² Pedagogia e aluna do Curso de Educação Física da Universidade de Brasília/DF – UnB.

CORPOLATRIA, EDUCAÇÃO E CORPOREIDADE

Ana Carolina Biscalquini Talamoni

Doutoranda. Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência

Faculdade de Ciências. UNESP. Bauru.

Apoio Capes

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo discutir resultados de pesquisa realizada em Educação para a Ciência, que objetivou investigar o fenômeno da “corpolatria” – culto ao corpo - no contexto da educação fundamental e suas implicações no processo de desenvolvimento da “corporeidade” dos alunos. Partindo dos preceitos das Pesquisas Qualitativas em Educação e da Fenomenologia de Merleau-Ponty, enquanto referencial teórico-metodológico, foram realizados grupos focais, nos quais foram distribuídos 29 estudantes do sexo feminino, com faixa etária entre 13 e 14 anos. Através das discussões empreendidas nos grupos e posterior análise de conteúdo, constatou-se que o culto ao corpo, instigado pela esfera cultural mais ampla e, sobretudo, pela mídia impressa e televisiva, tem grande ascendência sobre a população pesquisada. Os conceitos de beleza e saúde foram mencionados de forma recorrente enquanto um “valor social” que influi tanto na percepção subjetiva quanto intersubjetiva do corpo, pautando as relações sociais das alunas investigadas e conseqüentemente, uma série de hábitos e atitudes corporais nem sempre compatíveis com a promoção da saúde e da qualidade de vida das jovens.

Palavras-chave: educação; corpolatria; corporeidade.

e-mail: carolinatalamoni@gmail.com

A INSERÇÃO E QUALIFICAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO: DISCUTINDO NOVOS CAMINHOS

Jacqueline Araujo de Souza
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Universidade Estadual Paulista – UNESP/FC/Bauru - São Paulo

Resumo

Pesquisas atuais ainda indicam a necessidade de modificar paradigmas e construir caminhos para o acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho. Desconstruir mitos e oferecer conhecimento acerca das potencialidades da pessoa com deficiência é uma das vertentes da psicologia enquanto ciência e profissão. É necessário refletir sobre as pessoas com deficiência e como estas se sentem a margem dessa perspectiva, como elas se sentiriam se fossem consideradas seres produtivos e ativos em uma sociedade, cujo homem é reconhecido em sua essência também por aquilo que produz. Este estudo se justifica pela necessidade de discutirmos a relação frágil existente entre o trabalho, a qualificação profissional e a pessoa com deficiência, podendo dessa forma contribuir e auxiliar no processo de reinserção profissional dessas pessoas. Este artigo teve como objetivo compreender a correlação entre a pessoa com deficiência, sua qualificação profissional e o mercado de trabalho. A metodologia utilizada foi uma análise qualitativa e quantitativa de um questionário piloto contendo treze questões objetivas e subjetivas, aplicado em 06 empresas do setor privado de diferentes ramos de atividade, todas com 100 ou mais funcionários. Os resultados obtidos delinearam um panorama pouco positivo para pessoas com deficiência dentro do mercado de trabalho, explicitou pouco conhecimento sobre as deficiências e uma lacuna entre a saída o ensino básico para a educação profissional. A aplicação deste questionário foi de grande valia, ampliando o conhecimento a cerca da visão da empresa sobre as pessoas com deficiência no mercado de trabalho, limitações e falhas no momento que antecede a contratação e durante esta, como o ensino básico, profissionalizante e estigmas criados pela sociedade. Entendemos dessa forma que pesquisas futuras nesse campo devam ser realizadas, contribuindo para a inserção efetiva de pessoas com deficiência dentro do mercado de trabalho, assim como, refinar o instrumento utilizado, para que mais correlações sejam possíveis de serem realizadas e a conseqüente melhora na discussão dos resultados.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência. Qualificação profissional. Mercado de trabalho.

Contato: asouzajacqueline@gmail.com

CONSTITUIÇÃO DE ÁREA DE PESQUISA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PENSAMENTO DE BOURDIEU, MERTON E GIBBONS

Glória Georges Feres

Grupo de pesquisa em ensino de Ciências – Programa de pós-graduação em Educação para a
Ciência - Faculdade de Ciências – UNESP Campus de Bauru. Faculdades Integradas de Bauru
– FIB

Resumo

Pretende-se contribuir com as discussões em torno da dimensão cultural da constituição de área de pesquisa, por meio de abordagem sociológica, às obras de Pierre Bourdieu, os quais têm sido referenciadas em diversos campos do conhecimento e tal influência tem sido notada também na área de educação. O objetivo é levantar a discussão sobre a constituição de área de pesquisa, utilizando-se dos conceitos de Pierre Bourdieu, Robert Merton e Gibbons. Utilizando-se do modelo conceitual de Pierre Bourdieu sobre campo de conhecimento, para analisar a natureza da constituição do pensamento, formação e evolução teórica de um campo de conhecimento, por meio do levantamento e da sistematização de artigos publicados em revistas científicas.

Palavras-chave: Comunidade científica. Área de pesquisa. Pierre Bourdieu.

e-mail: ggeorgesferes@fc.unesp.br



RESUMOS
PÔSTER

**EIXO 01 - POLÍTICAS E PRÁTICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

O QUE DIZEM AS PAREDES DA ESCOLA? – IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA ATRAVÉS DAS IMAGENS

Cláudia de Carvalho Leão
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação

Introdução

Desde 1995, venho ministrando cursos de formação de professores. Nessa trajetória pude perceber que o uso das imagens na Educação Infantil vem carregado de representações das escolhas dos adultos envolvidos, ou seja, dos professores. Neste sentido, gostaria de pesquisar sobre as imagens que são escolhidas para pertencer aos murais da escola e, quando são as imagens de produções das crianças, quais as possibilidades de imaginação e criação que nelas podemos observar.

Compreendendo as imagens como formas de diálogo com o mundo, recorro à BORBA e GOULART (2006) para compreender os espaços de criação e expressão através das imagens como espaços de formação de sentidos e significados e também de relação com a vida, produzindo novas formas de comunicação e de reflexão (p.48).

Entendo que imagem também é texto e pode ser lida. Busco saber quem as escolhe, com que intenções as colocam nos murais, se há uma preocupação estética, se os murais são vistos pelas crianças, funcionários e famílias e se a prioridade está em expor as produções das crianças. Para tal, devemos analisar as relações de poder e imagens sobre as infâncias. De acordo com PAIGE-SIMITH e CRAFT (2010), a escolha de imagens feita pelo adulto deve ter um olhar sensível à experiência de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, de modo que “atenda os próprios interesses da criança e suas perspectivas, além de dar espaço para idéias e possibilidades que surjam desse diálogo” (p.35).

Neste sentido, procuro saber como estão sendo propiciados os espaços de imaginação e criação para crianças da Educação Infantil dentro das escolas, já que na minha trajetória como formadora observei que, em muitas situações, o professor de Educação Infantil ainda apresenta dificuldades na sua relação com as imagens, no sentido da escolha das mesmas ou da importância que dá aos sentidos e significados dos enunciados imagéticos. Entendendo que a escolha das imagens é feita pelos adultos, no caso os professores, podemos inferir que as práticas discursivas dessas

imagens podem se tornar visíveis ou invisíveis através das representações. Tudo vai depender da qualidade de leitura das mesmas, expressa por uma educação do olhar. É fundamental que a mediação do adulto tenha um equilíbrio entre a interferência e o estímulo e a liberdade de brincar com as produções imagéticas. Segundo PINO (2006)

(...) uma característica humana fundamental é a capacidade que o homem desenvolveu de trabalhar as imagens que se formam nele de maneira espontânea, como resultado de sua abertura ao mundo real, re-eleborando-as para dar origem a estruturas imagéticas, mais complexas, é logicamente admissível que exista nele algo equivalente a um “poder criador” que tem nas imagens a “matéria-prima” das suas produções criativas de todo tipo, materiais e imateriais. Esse poder criador penso que pode ser identificado com o conceito de *imaginário*(...). (p.35)

O olhar do professor sobre a criança será o olhar mediador que escolhe as imagens. Este olhar reflete as práticas discursivas dos professores e constrói, na relação com as crianças, as possíveis identidades infantis. BECKER (2010) ressalta:

Se a construção das identidades infantis está sujeita às práticas discursivas, elas podem se conhecer através dessas representações, fazendo com que essas apresentações e supressões se constituam enunciados com mais discursos do que pode ser percebido no primeiro olhar (p.91).

As imagens exercem mediação entre as crianças e os valores culturais vigentes, estabelecendo formas de nomear, ordenar e representar essa realidade a partir de diversas formas de interação, pois toda manifestação visual configura-se em um lugar onde se criam significados. GIRARDELLO (2006) nos fala sobre uma educação dos sentidos que está referendada por uma educação do olhar, do ouvir, do fantasiar, do simbolizar. Isto também é uma construção. O imaginário da criança não está só no ato de olhar. Ao ver, a criança sente. Para a criança a imaginação não vem separada da percepção. VIGOTSKI (2009) realça o potencial gerador e transformador da atividade criadora que possibilita ao homem planejar, projetar e construir suas próprias condições de existência (p.11). A atividade artística da criança se dá como um jogo lúdico, onde o processo é mais importante do que o resultado. É neste processo que a criança encontra meios de não se render à cisão imposta pela sociedade, que separa o intelecto do sentimento, organizando suas experiências através do fazer artístico, criando sentido geral para sua existência.

É neste duplo aspecto que se baseia a imaginação da criança. Isto não a separa do adulto na medida em que é o próprio adulto na escola que apresenta, por

diferentes fontes, a imagem à criança e, nela, transparece o imaginário e a capacidade de fantasiar dos adultos. A rotina escolar é de fato estruturante na medida em que pressupõe momentos de introspecção da criança e outros, de intervenção do adulto. O desenvolvimento psíquico da criança depende da qualidade destas intervenções que merecem ser feitas com responsabilidade.

Procuro também desvelar as concepções de infância destes professores para poder compreender os caminhos escolhidos por eles para o uso das imagens, me apoiando na idéia de criança como categoria social e como parte da história humana e de criança como produtora de cultura. De acordo com KRAMER (2006) é importante entender o que é específico nas crianças, "seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas" (p.15).

Objetivos

O que é imagem para o professor da Educação Infantil? Pretendo observar e ouvir o professor me baseando nas concepções de imagem como linguagem, acreditando que todos os sujeitos podem se expressar através desta linguagem e no diálogo criativo que pode haver entre as crianças e as imagens dentro dos espaços escolares. Segundo GUIMARÃES, LEITE e NUNES (1999) a escola deveria ser um espaço de "experiências sensíveis", que propiciem a criação (p.163). Considero as imagens como enunciados discursivos que se colocam através das interações sociais, culturais e históricas. Neste sentido, pretendo observar as produções culturais das crianças elaboradas no ambiente escolar a partir das imagens escolhidas pelo professor, considerando, no dizer de CUNHA (2010), que "(...) as diversas produções culturais geram práticas culturais e de como estas afetam nossa vidas, as formas como compreendemos o mundo, nós mesmos e como nos relacionamos com os outros" (p.132).

Minha segunda questão se dá na perspectiva da escola atual como um espaço que privilegia as hierarquias e os conteúdos em detrimento das experiências dos sujeitos nela envolvidos, onde as imagens aparecem como forma de atalho, utilizadas pelos professores apenas como recurso pedagógico para a alfabetização. PEREIRA (2010) reflete sobre esta questão considerando que, mesmo quando utilizadas em momentos de prática artística escolar, "essa consiste no preenchimento, com cores, da parte interna dos contornos das imagens" (p.215). Daí se forma os estereótipos, entendidos como "(...) determinadas representações que intentam fornecer um

significado realista, ou seja, um tipo específico de sentido estável que nos impele a ver as representações como um produto fixo, acabado, imóvel” (PEREIRA, 2010, p.211).

Entendo como representação algo que se configura num processo de produção, de troca e de mediação de sentidos e significados. PEREIRA (2010) acrescenta que “sendo compreendida como discurso, a representação passa a ser o lugar privilegiado onde práticas culturais de significado se constituem por meio da linguagem” (p.210). Os estereótipos, como processos sociais de representação, são marcados por políticas e escolhas que se pretendem mais válidas que outras e que têm uma intenção. O autor considera que “(...) os estereótipos se estabelecem no ambiente escolar como imagens que sintetizam opiniões arraigadas socialmente” (p.215) e que carregam uma idéia de autenticidade que se mostra conservadora, limitando a alteridade, por impor uma idéia ou algumas idéias, gerando um conforto na unicidade de imagens, configurando limites e simplificando identidades.

As imagens são entendidas como linguagem pelos professores da Educação Infantil? A partir do princípio que entendo a existência de um diálogo entre as diversas linguagens produzidas pelo ser humano, posso dizer que as imagens, como produto cultural e social, estão em diálogo com a vida e também em diálogo constante entre elas. De acordo com MARTINS (1998), por meio das imagens “poderemos compreender o mundo das culturas e o nosso eu particular” (p.21). PINO (2006) nos diz que “interpretar a significação das próprias imagens é o que faz do sujeito responsável e dono de suas idéias e, dessa forma, de seus atos” (p.30).

Fundamentação teórica

Os conceitos fundantes de meu trabalho se revelam no entendimento da imagem como fim e não a serviço da educação. O que nos mobiliza a refletir sobre seu significado dentro das propostas pedagógicas, focando a importância da apreciação e da expressão criadora na formação das crianças e de educadores.

Destaco em primeiro lugar a concepção de infância na qual acredito e que se refere à criança como sujeito de direitos, como cidadã, que produz cultura e é nela produzida. Baseio-me em KRAMER (2006) no entendimento de infância como “período da história de cada um” e de suas singularidades (p.13). No entendimento de criança como produtora de cultura e sendo nela produzida, posso destacar a importância da imagem como prática cultural e social, pois se manifesta no tempo histórico e na cultura. Numa perspectiva intercultural a imagem também tem seu papel, pois nos permite experimentar o outro através de seus elementos artísticos,

nos fazendo participar dos conceitos que fundam outras culturas, decifrando códigos de acesso às mesmas.

FABRIS (1998, p.2) considera que a imagem é mais do que apenas visual. Ela congrega os demais sentidos e as sensações e sentimentos que eles provocam. E nos faz um alerta em relação à reprodutibilidade conferida às novas tecnologias de imagens, no sentido de uma relação da técnica com a estética que não desconfigure os aspectos conferidos aos diferentes produtos, quer sejam com base nas novas tecnologias ou na produção manual/artesanal. Cada formato tem sua qualidade expressiva.

Entendendo que as imagens nos trazem significados culturais a partir das mediações das representações, valores e identidades, nos possibilitando uma reflexão crítica das funções sociais, assim como a função do professor, o que nos leva a perceber que o diálogo com as imagens serve para a compreensão da vida e do cotidiano histórico-cultural no qual estamos inseridos sem se deter apenas na leitura das imagens, mas como uma forma de mediar conhecimento.

Tenho demarcado também como questão, o professor e sua formação acadêmica e em serviço e as relações com as imagens. O professor é co-responsável e co-autor de suas aulas. Deve criar um ambiente que possibilite o exercício da significação. De acordo com SARDELICH (2001), “as habilidades básicas de ouvir, criar, decidir, resolver problemas, somadas às qualidades pessoais de auto-estima e sociabilidade, não costumam ser consideradas nos cursos de formação” (p.6). Além disso, a importância do contato com os bens culturais, e não apenas uma formação que privilegie questões metodológicas e psicológicas.

Os professores da Educação Infantil também são produtores de cultura e não meros reprodutores de um fazer sem sentido e desumanizado. São estes professores que se entendem muitas vezes impossibilitados de resgatar suas experiências, reinventar relações e o uso dos objetos e seus significados. Refletir sobre o uso de imagens na escola pode ser um caminho para uma formação coletiva em serviço, na troca de experiências com outros professores e, principalmente, com as crianças, construindo discursos próprios e plenos de significados.

Metodologia

O método de investigação será a observação de fotografias das imagens expostas nas paredes de uma escola de Educação Infantil, localizada na zona sul do

Rio de Janeiro. Também serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com as professoras das turmas e alguns momentos de observação participante.

De acordo com LOIZOS (2002), as fotografias e filmes podem oferecer um registro concreto das ações que, junto às entrevistas e ao registro escrito, ajudam nas reflexões feitas *a posteriori* (p.137). Além de um registro histórico, as imagens tendem a reforçar as possíveis mudanças acontecidas e questionar sobre o que está faltando, ajudando na compreensão do processo cultural construído.

Com base nas idéias de BRANDÃO (2003), acredito que o desenvolvimento científico serve para criar conhecimento nas pessoas, tornado-as “mais sábias, mais amorosas e mais equilibradamente fecundas e felizes” (p.34). Nós escolhemos o lugar social do qual pesquisamos e por isto, este lugar não é neutro e impessoal, já parte de uma escolha pessoal, de um desejo de compreender interativamente.

KRAMER (2007) convida as ciências humanas a romper com a dicotomia sujeito/objeto. Ela nos fala de uma tensão construída entre estes dois pólos. E é nesta tensão que se encontra o problema da pesquisa. A busca da objetividade denota uma “ausência de historicidade” que, nas ciências humanas, se resolve pela linguagem. É na linguagem que está a voz do sujeito. Neste sentido, o homem perde sua condição de objeto, e como nos diz a autora, “encontrando a *humanidade do homem-sujeito* das ciências humanas” (p.23).

Para BRANDÃO (2003) diante da idéia de pesquisa como encontro entre sujeitos diferentes, se esfacela a idéia de objeto de pesquisa, mas não a idéia de rigor (p.39). Apenas o distanciamento e a neutralidade se mostram indevidos para este tipo de pesquisa. Não existe apenas uma forma de buscar conhecimento. A diversidade dos seres e de suas culturas nos leva a preferir a interdisciplinaridade, onde as disciplinas se fundem umas com as outras em direção ao que KRAMER (2007) chama de “ciência do homem” (p.38).

Questões reveladas

Até o presente momento da pesquisa questiono se os murais nos mostram o trabalho vivenciado em sala de aula; se a consigna do professor ou o estímulo para a produção das imagens pelas crianças traz à tona os sentidos e significados da escolha das imagens a serem utilizadas; se a função do mural é a exposição do trabalho com um sentido estético ou se como prova de que está sendo feito *um* trabalho; se o trabalho com imagens carrega a preocupação com a leitura e a escrita

formais; e se imagem e texto explicativo no mural são redundâncias ou possibilidades de aprofundamento do trabalho exposto, no sentido de uma curadoria.

Pretendo continuar a indagar sobre as fotografias que tiro das paredes da escola e sobre as observações da atuação dos professores e seus respectivos resultados nas produções infantis.

Palavras-chave: Imagem – Educação Infantil – Imaginação criadora

Contato: leaoclaudiaeduc@gmail.com

Referências Bibliográficas

BECKER, A. da S. *História e imagens: a visualidade produzindo infâncias* In: MARTINS, R e TOURINHO, I. (orgs) *Cultura visual e Infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.

BORBA, Angela Meyer ; GOULART, Cecília. *As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola*. In: MEC- Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. (Org.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Leograf-Gráfica e editora, v. Unico, p. 47-56, 2006.

BRANDÃO, C.R. *A pergunta a várias mãos – a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

CUNHA, Susana R. V. da. *As Infâncias na trama da cultura visual*. In: TOURINHO, I. e MARTINS, R. *Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.

FABRIS, Annateresa. *Redefinindo o Conceito de Imagem*. *Revista Brasileira de História*. vol. 18 n. 35, São Paulo, 1998.

GIRARDELLO, G. *A imaginação infantil e a educação dos sentidos*. In: GONÇAVES, M; ZANATTA DA ROS, S; SOUZA, A; LENZI, L. (orgs.). *IMAGEM: intervenção e pesquisa*. Florianópolis, SC: NUP, 2006.

GUIMARÃES, Daniela; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda. *História, Cultura e Expressão: fundamentos na formação do professor*. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (orgs.). *Infância e Educação Infantil e Educação Infantil*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

KRAMER, Sonia. *A Infância e sua Singularidade*. In: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pafel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. (Orgs.). *Ensino Fundamental de Nove Anos*. ed. Brasília: Ministério da Educação, v. 1, p. 13-23, 2006.

_____,Sonia. *Por entre as pedras- arma e sonho na escola*.São Paulo,SP:Ática,2007

LOIZOS, P. *Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa*. In: BAUER, Martin W. e GASKELL,G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis,RJ: Vozes, 2002.

MARTINS,Mirian Celeste;**PICOSQUE**.Gisa;**GUERRA**,Maria Terezinha T. *Didática do Ensino da Arte – A Língua do Mundo – poetizar, fruir e conhecer arte*.São Paulo: FTD,1998.

PAIGE -SMITH ,A, e **CRAFT**,A. *O que é preciso para que sejamos profissionais que refletem sobre a prática na educação infantil?* In: PAIGE -SMITH ,A, e CRAFT,A. O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil.Porto Alegre: Artmed, 2010.

PEREIRA, A. A. *Estereótipos desenhados, identidades projetadas*. In: MARINS, R e TOURINHO, I. (orgs) *Cultura visual e Infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.

PINO,A. *Imagem, mídia e significação*. In: GONÇAVES,M;ZANATTA DA ROS,S;SOUZA,A;LENZI,L.(orgs.). *IMAGEM:intervenção e pesquisa*. Florianópolis,SC:NUP,2006.

SARDELICH, Maria E. *Formação Inicia e permanente do professor de arte na educação básica*. Caderno de Pesquisa, no.114 São Paulo Nov/2001.

VIGOTSKI, L.S. *Imaginação e Criação na Infância*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka e tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

EDUCAÇÃO INFANTIL E AS TÉCNICAS FREINET: A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros

Greice Ferreira da Silva

Pós-graduação em Educação (Doutorado)

Unesp – Campus de Marília - Capes

e-mail: flaviacro@iq.com.br - grebalet@terra.com.br

Palavras-chave: Educação Infantil; Apropriação da leitura e da escrita; Técnicas Freinet.

As linguagens infantis ainda se encontram encobertas em muitas práticas educativas em detrimento da preocupação de alfabetizar as crianças o mais cedo possível com o pretexto de que elas possam ter sucesso no Ensino Fundamental. Dessa preposição se instala um paradoxo: Como essas crianças poderão ter sucesso futuramente se deixam de ter suas vivências próprias desse período da vida? Se não podem experimentar, se não podem brincar, se não podem se expressar de diferentes formas em diferentes situações presas às tarefas realizadas muitas vezes de forma mecânica?

Com a atual tendência facetada pelos ideários do capitalismo dominante, a antecipação da escolarização presente na Educação Infantil, espaço que deveria proporcionar experiências significativas as crianças e assim contribuir com outras formas de ler o mundo, passa a ser um espaço mecânico. Atividades fundamentais para o desenvolvimento infantil, como o brincar, o contar histórias, a roda da conversa, as artes plásticas, a roda da leitura, o contato e a apropriação dos livros infantis, a música e a dança, além de muitas outras atividades culturais, que cooperam intensamente para o próprio processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, estão desaparecendo do universo da pequena infância por serem consideradas pouco significativas.

As atividades artísticas, de construção, de modelagem, propiciam às crianças condições de se adentrarem no universo cultural, disponibilizadas a elas oportunidades de conhecer, significar, ressignificar e experienciar o novo, funcionando como bases para a formação de suas capacidades psíquicas, que podem redirecionar as suas ações concretas, individuais e coletivas.

Como ter sucesso se muito pouco é ouvida? Se o professor não conhece as regularidades do desenvolvimento infantil e se o conhece mostra-se completamente alheio a isso em seu fazer pedagógico e nas relações que trava com a criança? A criança que não tem o que e a quem dizer, não tem porque e para que ler e escrever. Se não for criado na criança o desejo de expressão e se não for dado a ela na escola da infância a oportunidade de se manifestar pelas diferentes linguagens, a leitura e a

escrita não se constituirão como necessárias e essenciais e, a alfabetização – enquanto domínio do código – ocorrerá destituída de sentido, tornando-se possivelmente em um problema e não em sucesso como anteriormente se previa ou se acreditava.

A preocupação com a organização dos tempos e espaços nas escolas de Educação Infantil também é outra questão que permeia o fazer pedagógico. É certo que esses elementos são relevantes e fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem, pois influenciam diretamente nas relações que as crianças estabelecem com os objetos, com o professor, com as outras crianças e com o próprio entorno. Além disso, denota uma maior ou menor coerência com os propósitos e objetivos preconizados pelo professor.

Arena (1992) ressalta que a concepção de linguagem interfere na escolha dos materiais e estratégias utilizadas no ensino, portanto, é necessário estabelecer uma coerência entre a concepção de linguagem, de educação e de criança, uma vez que as ações, atitudes e concepções do professor refletem na qualidade de intervenção (mediação) nesse processo. Sendo assim, Arena (1992, p. 75 – 76) afirma que,

Ensinar a língua sem, contudo, colocar a criança em seu fluxo é a grande farsa arquitetada pela escola. [...] Os manuais de alfabetização despojam os signos lingüísticos de seu significado, prendem-se aos sons e às marcas gráficas e fazem da enunciação jogos de palavras desconexas que, julgando idiotas as crianças, acabam por expô-las a uma pseudo-língua.

E ainda:

É possível colocar para a criança o signo lingüístico e a enunciação lingüística plenos de significação, contextualizados e marcados pela vivência. Essa aproximação pode restituir ao ensino e à aprendizagem da língua a própria língua, antes destruída fragmentada e reduzida à sinalidade pelos “textos” das cartilhas. (ARENA, 1992, p. 80 – 81).

Considerando essas afirmações, a criança desde a Educação Infantil pode e deve travar relações com o texto escrito de forma interativa, vivenciando situações de leitura compatíveis com as exigências funcionais de sua realidade, de seus interesses e necessidades, constituindo desde esse período da vida atitudes adequadas e favoráveis a sua formação leitora e escritora.

É preciso compreender que a apropriação da leitura e da escrita ultrapassa a codificação e a decodificação e está diretamente relacionado com as situações que a criança vivencia ao mergulhar na herança cultural. Assim, a mediação do professor é de fundamental importância nesse processo porque, dependendo da forma como ela ocorre, pode se constituir como um fator que contribui para a construção do sentido da escola para as crianças pequenas.

Repensar as práticas pedagógicas, assim como as concepções de criança, desenvolvimento humano e aprendizagem, torna-se essencial. Conseqüentemente, estaremos redirecionando a atual concepção geral sobre a apropriação da leitura e da escrita, inserida no espaço educacional.

A preocupação com o aspecto técnico desde a Educação Infantil é decorrente das práticas educativas na infância que se pautam no exercício do ato de ler e de escrever. Vygotsky (1995), no início do século passado, já esclarecia que os processos educativos direcionados a um fazer mecânico para ensinar a ler e a escrever não dão conta de criar tais necessidades na criança porque constituem um fazer destituído de sentido para ela, em outras palavras, não criam novas necessidades de conhecimento na infância.

Contudo, é possível repensar práticas pedagógicas potencializadoras do aprendizado e desenvolvimento da criança na Educação Infantil e assim, conceber a apropriação da leitura e da escrita apoiada em experiências diferenciadas como as de Célestin Freinet.

Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo mostrar a importância de se garantir um dos direitos fundamentais da criança, o direito da apropriação da leitura e da escrita. Garantir os direitos das crianças é preservar o direito à cultura, aos bens historicamente construídos pelo homem. A escola tem um importante papel, o de garantir esse acesso, como também garantir que as crianças se apropriem dos conhecimentos, de forma que os transformem e transformem sua realidade. A apropriação da leitura e da escrita contribui de maneira significativa com a emancipação do indivíduo, frente às questões que o circundam.

Algumas experiências, realizadas em duas escolas de Educação Infantil (crianças de 4 a 6 anos) uma Pública e outra Cooperativa de pais, pertencentes respectivamente aos municípios de Marília e Ourinhos, se utilizaram das técnicas do educador Frances Célestin Freinet, durante os anos de 2005 a 2010 para mostrar que é possível levar às crianças a apropriação da leitura e da escrita de forma que elas

compreendam sua função social, através de uma prática educativa que direcione a esse processo.

A técnica do Jornal, a roda da conversa, a correspondência interescolar, o livro da vida e aula passeio foram algumas das atividades realizadas com as crianças em ambas as escolas. A resistência dos pais em utilizar outras metodologias foi absorvida ao longo do ano letivo, inserindo-os nas atividades juntamente com seus filhos, o que facilitou a compreensão do trabalho pedagógico realizado.

A técnica do jornal era realizada uma vez por semana, cumprindo todo o processo que o envolve. Com o passar do tempo, a escolha das notícias para serem publicadas no jornal foi se tornando cada vez mais democrática, priorizando as mais interessantes. O registro através do desenho, incorporado nas ilustrações das notícias, era muito esperado pelas crianças, uma atividade constituída de sentido e significado. Já a roda da conversa, um dos momentos mais instigantes, acontecia todos os dias. Muitas novidades eram compartilhadas e até exploradas entre elas, fazendo questionamentos e perguntas a respeito.

A correspondência interescolar ocorria durante todo o ano letivo com uma escola municipal da mesma cidade da turma que efetivou esse trabalho e com uma escola municipal de outra cidade do interior do Estado de São Paulo. Essa técnica permitiu a utilização dos diferentes tipos de linguagens para que as crianças expressassem e comunicassem suas ideias, vontades, curiosidades, estudos e, assim sendo, as crianças se valiam do desenho, da música, da escrita, da poesia, pintura, etc. Com a escrita e a leitura das cartas as crianças eram desafiadas e realizavam constantes pesquisas e investigações sobre os fenômenos da natureza, o meio escolar, os lugares vizinhos, os bairros, o meio familiar, o meio geográfico.

A correspondência contribuiu para a apropriação da linguagem escrita e oral pelas crianças, as quais participavam ativamente de cada momento do processo de elaboração das cartas. As cartas se constituíram em materiais de consulta das crianças, uma vez que ficavam expostas na sala.

O livro da vida também era realizado todos os dias. Ali perpetuavam todos os acontecimentos importantes, tornando-se um rico material sobre a vida da turma. As crianças, através do desenho e da escrita traçavam os seus registros.

Infelizmente, devido às questões burocráticas das escolas, a aula passeio era realizada apenas uma vez por mês, entretanto, muito esperadas. A cada passeio, muitas descobertas surgiam, impulsionando novas notícias para o jornal e para a roda, assim como, novos registros no livro da vida da turma.

A cada atividade realizada, era perceptível o grande interesse e envolvimento das crianças, ponto importante e fundamental para a construção de novos conhecimentos. A Pedagogia Freinet traz em sua filosofia considerar a criança como agente ativo do processo de ensino e aprendizagem, o que justifica o desencadeamento de suas propostas educacionais.

O uso das técnicas Freinet ampliam as fontes de investigação que as crianças utilizam na escola (SAMPAIO, 1994), fazem parte de um legado cultural e também buscam a objetivação da criança por meio das múltiplas linguagens.

Para Freinet, a comunicação é uma necessidade da criança e é essa compreensão que justifica a livre expressão como princípio vertebrador na estruturação de suas técnicas de ensino. Essa comunicação que se concretiza por meio de diferentes linguagens, tem na expressão verbal seu elemento central. A livre expressão segundo Freinet é “a própria manifestação da vida” (FREINET, 1979, p. 12).

Para Freinet a comunicação é a forma privilegiada da objetivação humana e, por sua vez, é o que impulsiona o processo de humanização.

As técnicas Freinet garantem o sentido da presença das crianças na escola porque partem de situações do dia-a-dia da sala de aula em direção a um processo de ensino e de aprendizagem que promove a apropriação da cultura humana. As técnicas Freinet como aula passeio; a imprensa; o texto livre; o livro da vida; a correspondência escolar; o jornal escolar e o jornal de parede; a roda de conversa; os álbuns, os planos de trabalho, o fichário documental, permitem a criança estabelecer intensas relações com os materiais escritos e dialogar com eles. Essa relação dialógica com a leitura e com a escrita ocorre porque as técnicas estão apoiadas nos princípios freinetianos – na cooperação, na livre expressão, no trabalho e na autonomia. Ao utilizar essas técnicas, o professor planeja intencionalmente o processo de ensino de forma colaborativa, coletiva e cooperativa sendo ao mesmo tempo o criador de elos mediadores da cultura humana para a aprendizagem da criança. Nesse sentido, Ribeiro e Mello (2003) apontam que

Quando observamos, nas técnicas Freinet, o papel das práticas sociais vividas pela criança e sua participação na vida escolar (pré-escolar), compreendemos a apropriação da cultura que vai se estabelecendo com o desenvolvimento de cada técnica. Especialmente, como cada proposta torna-se uma atividade por ter um significado e um sentido para a criança que a realiza. Diferentemente das práticas encontradas nas escolas de educação infantil hoje, as Técnicas de Ensino de Freinet utilizam-se da cultura humana em suas funções sociais, ou seja, com o uso das Técnicas

não há necessidade de se criar situações para ensinar a linguagem escrita, por exemplo, está é utilizada para o registro de vivências das crianças, o que garante sua apropriação pelo próprio uso que a sociedade faz desta forma de linguagem. Aprende-se essa linguagem pela necessidade de se utilizá-la em sua função social. (RIBEIRO, MELLO, 2003, p.5).

Pensar nas implicações das técnicas Freinet é pensar nas possibilidades de um trabalho como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento das qualidades humanas por meio de situações reais de leitura, de escrita, de pesquisa, de atividades de expressão, das interações sociais, das relações que as crianças estabelecem e vivenciam. Entende-se que o preceito tão defendido por Freinet: “não deve haver separação entre as aprendizagens do meio escolar e da realidade” (ELIAS, 1997, p. 74), não somente é possível como necessário. Caso contrário, corre-se o risco de assumir um ensino fictício, um ensino que é o simulacro da realidade.

Garantir a escola como processo de humanização implica garantir o direito à apropriação da cultura, aos bens culturais historicamente construídos pelo homem, ao longo da história. A escola tem um importante papel – o de oferecer o acesso, como também o de fazer com que as crianças se apropriem dos conhecimentos, de forma que os transformem e, conseqüentemente modifiquem sua própria realidade.

Paulo Freire nos deixa uma mensagem, a qual precisa estar além das frases poéticas ou epígrafes: precisa estar infiltrada nas reflexões diárias das práticas pedagógicas circundantes. Para ele, “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra e leitura desta implica a continuidade daquela... Movimento em que a palavra dita flui do mundo através da leitura que dele fazemos” (FREIRE, 1982, p. 22).

Referencias bibliográficas

ARENA, D.B. *Bakthin e Alfabetização*. Educação, Santa Maria – RS, v.17, p. 71 – 89, 1992.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREINET, Célestin. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Tradução: Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa Ltda, 1973.

FREINET, C. *Pedagogia do bom-senso*. 2.ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1973.

FREINET, E. *Nascimento de uma Pedagogia Popular: os métodos Freinet*. Tradução Rosália Cruz Lisboa: Editorial Estampa, Ltda, 1978.

_____. *O itinerário de Célestin Freinet: A livre expressão na Pedagogia Freinet*. Tradução Prsicila de Siqueira. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora SA., 1979.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, Cortês, 1982.

MELLO, S.A. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil – Contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. (Orgs). *Linguagens Infantis – Outras formas de Leitura*. Campinas, SP. Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 91). p. 23 – 40.

_____. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

RIBEIRO, Ana Laura ; MELLO, Suely Amaral. Uma possibilidade para uma prática diferenciada na Educação Infantil: a Teoria Histórico-Cultural e as técnicas de ensino de Célestin Freinet. In: *14^o Congresso de Leitura do Brasil; 2003*, Campinas. Disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Cse16.html. Acessado em 05/03/2011.

VYGOTSKY, L .S. La prehistoria del desarrollo Del lenguaje escrito. In: VYGOTSKY, L.S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A. 1995, p. 183 – 206.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Fernanda Duarte Araújo Silva
Universidade Federal de Uberlândia/UFU

Palavras-chave: Espaços, Educação Infantil, Educação.
e-mail: fernandaduarte@pontal.ufu.br

O tema espaço escolar constituiu-se como um dos grandes desafios abordados nos estudos e discussões realizadas pelos profissionais de uma escola de educação infantil da rede pública municipal de ensino, em Uberlândia, Minas Gerais, desde o ano de 2008. Entre os diversos questionamentos abordados na formação continuada realizada na instituição, podemos citar: O que é espaço? Como é utilizado? Como organizar espaços lúdicos e desafiadores para crianças da Educação Infantil? Como garantir momentos nos quais as crianças possam escolher onde vão ficar e que tempo de atividade irão desenvolver? Como e quem o avalia?

No decorrer do ano de 2010, após dois anos de estudos que visavam uma fundamentação teórica de toda comunidade escolar, sobre a importância do lúdico na formação das crianças, a escola também passou por algumas mudanças em sua estrutura física, na busca de alternativas que pudessem enriquecer as experiências das mesmas.

Acreditamos que o desenvolvimento infantil ocorre pela relação estabelecida entre o sujeito (com sua carga genética e sua história pessoal) e o meio onde está inserido (objetos, valores morais e existência do outro). Nesse sentido, trabalhar com as crianças na Educação Infantil é possibilitar que ela estabeleça uma relação sadia com o meio que a cerca, favorecendo seu desenvolvimento e a construção/apropriação de novos conceitos e conteúdos.

Segundo Carvalho e Rubiano (1994), os ambientes construídos para crianças devem atender a cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil: promover a identidade pessoal, a competência, as oportunidades para crescimento, a sensação de confiança e a segurança e oportunidades para contato social e privacidade.

Nessa linha, encontramos nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998):

A oferta permanente de atividades diversificadas em um mesmo tempo e espaço é uma oportunidade de propiciar a escolha pelas crianças. Organizar, todos os dias, diferentes atividades, tais como cantos para desenhar, para ouvir música, para pintar, para olhar livros, para modelar, para jogos de regras etc., auxilia o desenvolvimento da autonomia (p.62).

Assim, o trabalho com cantos de atividades diversificadas constitui-se como uma importante opção oferecida e organizada pelo professor em vários espaços da sala de aula e até mesmo da escola.

O QUE É ESPAÇO?

Ao consultarmos no dicionário Larousse (2008), a definição de espaço, encontramos: *“Extensão indefinida, meio sem limites, que contém todas as extensões finitas. Parte dessa extensão que ocupa o corpo”* (p.3874).

Consideramos essa conceituação limitada a aspectos físicos e os objetos que ocupam esse espaço. Battini apud Forneiro (1998) vai além, contemplando a perspectiva da criança:

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele, Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor. O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos o espaço (p.231).

Nessa linha, podemos compreender que a organização espacial pode tornar-se um meio de “controle” ou de “aprendizagem” das crianças, pois o professor tem a oportunidade de observar e controlar todas as ações das crianças, deixando assim, de ser considerado como o centro da prática pedagógica.

Mas precisamos ter claro que não basta organizarmos “cantos” com diversificados brinquedos e materiais na sala de aula. O professor deve planejar sua ação pedagógica, considerando as possibilidades oferecidas às

crianças para explorar os espaços e participar da construção ou das modificações desses mesmos espaços. Marques (2007) destaca que é imprescindível considerar o pensamento imaginário das crianças pequenas e a necessidade que elas têm de modificá-los, criando casinhas, cabanas, esconderijos ou outros ambientes que lhes permitam representar papéis em seus jogos de faz-de-conta.

Nesse sentido, o professor que utiliza a proposta dos cantos diversificados em sala de aula, de forma contextualizada, intencional, demonstra mais do que uma opção metodológica dinâmica, mas sua concepção de educação e de infância.

FAZ-DE-CONTA, RACIOCÍNIO E LEITURAS

Entre os cantinhos que mais fazem sucesso na instituição, encontramos o canto do faz-de-conta, que contemplam roupas de adultos, que as próprias crianças trouxeram de casa, além de fantasias que pertencem ao imaginário infantil.

Um cantinho com diversificados recursos como livros, gibis, revistas, também estimulam o hábito e o prazer da leitura. Nesse espaço, as crianças têm a oportunidade de escolherem suas próprias leituras, além de manusearem esses recursos, observando-os e interagindo com os mesmos de forma mais livre, estabelecendo assim um contato mais íntimo com os livros.

Vale destacar que os cantinhos construídos permanecem montados na sala de acordo como interesse demonstrado pelas crianças. Assim, sentimos a necessidade de sempre discutir com a turma nas rodas de conversa, sobre o que acham desses espaços, bem como o que sugerem para sua construção.

O canto dedicado às linguagens artísticas: teatro, música, artes visuais, entre outros, também permeiam o dia-a-dia da escola e estão garantidas nos tempos e espaços das salas de aula. Sabemos que as crianças que vivenciam as artes, se tornam melhores produtoras, apreciadoras, ampliando dessa forma seus conhecimentos sobre si e o mundo que vivem. Nesse sentido, espaços que também contemplem diferentes linguagens como o desenho, a colagem, a modelagem, se constituem como espaços significativos de aprendizagem.

Vale destacar, que essas produções são expostas em diferentes espaços da escola, como: sala de aula, mural, varal, refeitório, corredores da escola, no intuito de valorizar as produções infantis, além de serem expostas no Centro Municipal de Estudos e Projetos da cidade, como na foto abaixo:

Envolvemos nesse trabalho toda a comunidade escolar, que é constantemente convidada a conhecer, participar e até mesmo ajudar a construir esses espaços, estreitando assim, os “laços” com a instituição e tendo a oportunidade de interagir de forma mais rica e agradável com os filhos.

PENSANDO A AVALIAÇÃO DO TRABALHO: O USO DOS PORTFÓLIOS COMO VALIOSO INSTRUMENTO

O portfólio pode ser definido como uma coletânea de itens, englobando registros que informam o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno. Tais itens são selecionados pelo professor, pelo aluno e também pela família. Para Shores (2001), esse instrumento é tido como eficaz devido à sua possibilidade de estimular o ensino pautado nas singularidades de cada criança. Ou seja, o professor busca desenvolver um trabalho centrado nas particularidades de seus alunos. Nesse sentido, acreditamos que os portfólios diferem de uma criança para outra, variam de acordo as diferenças individuais das crianças.

No decorrer do processo de transição, quando abandonamos a mera verificação e caminhamos no sentido de pensar uma avaliação que realmente expressasse o nível de desenvolvimento da criança, cada professor ficou responsável por organizar com a participação dos alunos, temas de estudo, para que, a partir dessas temáticas, fossem desenvolvidos projetos.

Essa tomada de decisão exigiu uma nova organização da estrutura escolar. Foi necessário repensar currículo, planejamento, finalidades e objetivos educacionais. A prática avaliativa via portfólio, nos induziu a um novo redimensionamento em nossas reflexões e decisões pedagógicas.

Sob esse olhar, empenhamos na tarefa de desenvolver uma metodologia de trabalho comprometida com o progresso das crianças. Para tanto, associado aos nossos registros escritos e relatórios, coletamos os

trabalhos realizados pelos alunos, dentre os quais podemos destacar: desenhos, registros escritos e atividades artísticas.

Durante o ano, realizamos reuniões semanais com as professoras, no intuito de discutirmos a construção do portfólio de cada turma. Nesse momento, conversamos sobre algumas dúvidas, dificuldades e facilidades encontradas e planejamos o trabalho que seria desenvolvido semanalmente.

A partir desse posicionamento, o trabalho com o portfólio significou um grande avanço no que diz respeito a uma avaliação que atua como instrumento para a reorientação da prática pedagógica do professor, valorizando o sucesso da criança e respeitando-a como ser em contínuo processo de aprendizagem.

Desse modo, as crianças puderam sentir-se agentes do processo de aprendizagem e não apenas receptores passivos de conteúdos estanques. Assim, conseguiram estabelecer relações importantes acerca de si mesmas e do mundo em que vivem, permitindo também a construção de conhecimentos a partir de seu trabalho, de suas vivências e experiências.

Para Antunes (2004), as escolas de educação infantil devem prestar atenção nas dúvidas, perguntas e comentários dos alunos, para descobrir anseios de vontade de aprender, que se transformam em situações de aprendizagem e projetos que devem durar enquanto se mantem acesa a curiosidade, o desafio, a vontade da descoberta e o espírito de busca.

As atividades que constituiriam o portfólio foram escolhidas tanto pelas crianças, quanto pelas professoras num ambiente de diálogo. O importante foi que as atividades selecionadas demonstraram em que nível de desenvolvimento os alunos se encontravam, como podemos perceber nas atividades de uma criança de cinco anos:

Vale destacar que aproveitamos esse trabalho com portfólios, para estabelecermos um maior vínculo entre os profissionais da escola e as famílias das crianças, integrando-os em todo o processo educativo realizado. Para Shores (2001), podemos envolver os pais da seguinte forma:

...solicitando sua ajuda na coleta de informações. Eles representam recursos essenciais na avaliação adequada do ponto de vista do desenvolvimento da criança, porque eles têm a oportunidade de conduzir uma avaliação natural em situação do lar e em muitas outras situações

que os professores e profissionais da educação jamais testemunham (p.38).

Assim, realizamos reuniões com os pais mensalmente, nas quais apresentávamos juntamente com as crianças as atividades do portfólio do (a) filho (a) e conversávamos sobre os respectivos desenvolvimentos. Desenvolvemos ações considerando o conhecimento da criança como uma produção social. Ou seja, acreditamos no percurso das vivências de nossos alunos, entendendo-as como material importante para sua escolarização.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesse trabalho tivemos a possibilidade de estabelecer uma relação dialógica com a sociedade, tendo a oportunidade de trocar e interagir de alguma forma na realidade social que vivemos. Todo o processo de mudanças no espaço da instituição constituiu-se como momentos de reflexão, diálogo, itens essenciais para a formação dos profissionais da educação, pois contou com a participação de todos os profissionais da escola.

A partir das mudanças realizadas na escola, percebemos que o professor tem a oportunidade de acompanhar de forma mais significativa o desenvolvimento das crianças, interferindo sempre que necessário. É importante para isso, proporcionar às crianças novos desafios, assim, novas formas de pensar a organização da sala, a disposição de novos materiais, jogos podem permitir um novo olhar sobre a mesma brincadeira. Mas precisamos ter claro quais são nossos objetivos e a partir daí propor situações que os atinjam.

Cabe assim ao adulto segundo Brougère (2000), construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não temos certeza de como a criança irá agir, com esse material, como desejaríamos, mas aumentamos nossas chances de que ela o faça; num universo sem certezas, só poderemos trabalhar probabilidades. Daí a necessidade de analisarmos nossos objetivos.

As crianças envolvidas no trabalho com os cantos diversificados demonstram em linhas gerais, conseguirem vivenciar distintas situações de

aprendizagem, tendo a oportunidade de escolherem e exercitar sua autonomia, uma vez que não vivenciam o controle direto do professor, além de permitir observar mais cuidadosamente os problemas enfrentados pelas crianças, suas dificuldades, aprendizagens, gostos e interesses, o que muito o auxiliará no planejamento de sua ação educativa.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil: prioridade imprescindível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 2.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, v.43)

CARVALHO, Mara I. Campos & RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994. p.107-130.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p.229-279.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Pulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Circe Mara. Caixas de Brincadeiras. In: **Pátio- Educação Infantil**, ano V nº 13, 2007. p. 32-33.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens; entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1998.

SHORES, Elizabeth. GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 2000.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

INFÂNCIA, FAMÍLIA E ESCOLA: ANÁLISE DOS SIGNIFICADOS DOS DIREITOS DA CRIANÇA

Aline Graciele Lima
Faculdade de Ciências, UNESP Bauru
Marcia Cristina Argenti Perez
Faculdade de Ciências e Letras, UNESP Araraquara - GEPIFE- grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização (UNESP- CNPq)

Palavras-chave: Infância, Direitos da Criança; Sociologia da Infância.
e-mail: line.gracielle@gmail.com - marciacap@fclar.unesp.br

Introdução e Objetivo

Vivemos numa época onde as discussões sobre os Direitos Humanos permeiam quase todos os noticiários midiáticos. Esta discussão, via de regra, recai sobre os Direitos da Criança. Devemos ressaltar que tal cenário constitui-se enquanto diferencial de nosso tempo. Isso nem sempre foi assim, haja vista que, foi no século XX que houve a valorização, proteção e defesa da criança com a criação de seus direitos básicos, reconhecendo que são seres humanos com especificidades próprias.

Tratando sobre direitos infantis a humanidade tem a Declaração Universal dos Direitos da Criança, criado em 1959, e no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, 1990. A partir da Constituição Federal e do ECA, crianças e adolescentes devem ser considerados sujeitos de direitos, porém não é somente isso. Além dos direitos fundamentais inerentes a todas as pessoas, são também portadoras de direitos especiais em razão de sua condição peculiar de desenvolvimento.

A criança contemporânea está imersa numa realidade onde permeiam várias situações, as quais permitem o desenvolvimento e a consolidação de valores e, portanto, resultando na construção de uma personalidade única. Nesse contexto, a escola trabalhando em conjunto com a família, torna-se um lócus de suma importância para socialização e propagação de conceitos sobre a cidadania para crianças e adolescentes, propiciando situações na qual os alunos possam incorporar noções sobre seus direitos e igualmente reconhecê-los.

No contexto internacional e nacional atual, a problemática sobre infância e adolescência adquire expressiva relevância, sendo esta tão marcada por uma trajetória de desigualdade, exclusão e violência. Segundo Kramer (2007), vivemos um paradoxo de ter um número significativo de conhecimento teórico sobre a infância, mas temos dificuldade em lidar com as populações infantis e juvenis. Ou seja, qual é a infância que temos hoje? Qual o papel social que podemos atribuir a elas? Que valor é atribuído a essas crianças? As crianças fazem parte de uma categoria social, são

detentoras de direitos, e produzem cultura. Ao enxergá-las dessa forma, podemos entendê-las e ver o mundo a partir do ponto de vista delas. Sendo assim, escolheu-se trabalhar com a Educação Infantil, pois é também um espaço que envolve conhecimento, afeto, valores. A presente pesquisa em andamento tem por finalidade pesquisar em que medida um trabalho pedagógico direcionado sobre os Direitos da Criança pode interferir nos significados atribuídos à infância. Sendo assim, é objetivo primordial deste trabalho é analisar os significados da Infância e dos Direitos da Criança no contexto da Educação Infantil, na perspectiva da análise do discurso da criança e das concepções da família e da escola relacionadas à concepção da criança, como sujeitos de direitos.

Metodologia

Este estudo encontra-se na fase final de análise de dados, e para a realização deste foi desenvolvida uma pesquisa empírica de princípio qualitativo. Como procedimento metodológico para a coleta de dados buscou-se utilizar a entrevista semi-estruturada, questionário para pais e professores. Foi feita a Hora Lúdica, que se referiu a um momento de brincadeira com a criança. A pesquisa, entretanto, aconteceu numa Instituição de Educação Infantil, em especial com a turma do Infantil II, tendo sua administração vinculada a uma Universidade Pública de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Participaram desta pesquisa: 08 crianças, 08 pais e 1 professora.

Discussão e Considerações Finais

A literatura nos mostra através de diversos autores, o chamado “sentimento pela infância”, principalmente o historiador Phillipe Ariès que é uma referência incontornável sobre a História da Infância. A partir dele, houve mudança significativa sobre os estudos desta. O autor pesquisou em várias fontes documentais que provinham da nobreza e do clero, mostrando a representação da criança na sociedade dos séculos XII ao XVII. O sentimento pela infância, segundo Ariès, foi historicamente construído. Em seu livro *História Social da Infância e da Família*, destaca que a criança na Idade Média não era vista como ser em desenvolvimento, mas sim como um adulto em miniatura. Apenas no século XVIII, com a Modernidade, houve algumas mudanças em relação ao cuidado com a criança, surgindo dois sentimentos: o primeiro foi a “paparicação” advinda das relações familiares, e o segundo “... proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei (...), e de um

maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes” (ARIÈS, 1981, p. 163).

É inegável a contribuição que nos trouxe Ariès sobre a história da infância, porém existe outro escritor, Moysés Kuhlmann Jr., que faz um contraponto com o historiador francês já antes citado. Segundo KUHLMANN JR., em sua obra *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica* (1998) o sentimento pela infância não seria inexistente na Idade Média, pois Áries preocupou-se em falar do sentimento da infância das crianças da burguesia, haja vista que, buscou fontes como o diário de Luís XIII, deixando de falar das crianças das camadas populares. Certamente a precariedade de condições de higiene, educacionais, econômicas, entre outros, se faziam presentes naquela época. Porém, isso não foi suficiente para que não existisse um sentimento pela infância.

Para Postman (1999) a infância é um artefato social que surgiu por volta do século XVI, sendo uma das grandes invenções da Renascença. Mas ela está desaparecendo numa velocidade espantosa como consequência dos meios de comunicação, como a mídia eletrônica. Percebe-se que há vários especialistas preocupados em escrever sobre a história da infância, haja vista que nos séculos XVIII e XIX foram raros os trabalhos relacionados a esse tema. Essa é uma das evidências que comprova o desaparecimento da infância, porém são informações que nos dizem de onde vem esse sentimento. O autor afirma ser 1950 o ano em que é marcado a destruição da linha divisória entre a infância e a idade adulta com a instauração da televisão nos lares americanos. As imagens da televisão estão disponíveis a todos, independente da faixa etária, não conservando seus segredos. E como diz Postman, “sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa como infância” (p. 94). Com a Era da Televisão desmistificou-se o meio de contar com informação exclusiva, ocasionando uma diminuição do encanto da infância. Ou seja, diluiu-se a ideia de vergonha, haja vista que é por ela que a barbárie, tais como, violência, prosmicuidade, egoísmo, mantém-se distante. Pode-se observar que hoje a cultura, os valores, costumes das crianças se fundiu com a dos adultos, como por exemplo, a indústria de roupas infantis, desapareceu, fazendo nos remeter ao passado, onde as crianças não tinham suas vestes próprias.

Família e escola são as únicas instituições que podem resistir o declínio da infância. A primeira deve limitar o tempo de exposição das crianças à mídia, acompanhando e admoestando tudo o que está à mostra, fornecendo “uma crítica corrente dos temas e valores do conteúdo da mídia” (POSTMAN, 1999, p. 167).

Quanto à segunda “ela é a única instituição pública que nos resta baseada no pressuposto de que há diferenças importantes entre a infância e a idade adulta e que os adultos tem coisas de valor a ensinar às crianças” (POSTMAN, 1999, p. 165).

Estudiosos do campo da Sociologia da Infância afirmam que a infância, como categoria social, é uma ideia moderna. Partem do pressuposto de que a infância é resultado de uma construção social e que é acompanhada de continuidades e mudanças. Veem as crianças como atores sociais que interagem com diversas crianças, desenvolvem estratégias para participar no mundo social, “(...) partilhando experiências, quase sempre em situações mediadas por adultos (...), ressignificando a cultura que lhes é apresentada, apropriando-se, reproduzindo e reinventando o mundo (...)” (VASCONCELLOS, 2007, p. 08).

Sarmiento relata que durante a história foram atribuídos imagens sociais para as crianças, regulando o mundo de vida delas; fixando pontos de referência para a interpretação do universo infantil; padronizando as relações entre crianças e adultos etc. Em consequência disso se “(...) produziu um efeito de invisibilização da realidade social da infância” (SARMENTO, 2007, p. 29). Dessa forma os saberes que temos construídos sobre a criança e a infância são predominantemente de “perspectiva adultocentrada”.

O autor se opõe a Postman sobre a “morte da infância” ou “desaparecimento” desta, alegando que as crianças são “sujeitos sociais (...) e não meros receptores passivos da cultura de massas” (SARMENTO, 2007, p. 35). Pois as crianças vivem na especificidade da sua geração. Propõe, portanto, que é necessário uma ruptura epistemológica com a imagem da criança. Para que isso aconteça, a melhor maneira é “dar voz às crianças”, haja vista que elas são portadoras de saberes sobre o mundo, produtoras de culturas, ou seja, são autores e atores de sua própria história.

De acordo com Marcílio (1998) os direitos da criança teve uma lenta construção ao longo da história. No século XX esses seres foram reconhecidos como sujeitos de especificidades próprias e, formulados seus direitos básicos. Para impedir as atrocidades geradas pela Segunda Guerra Mundial, foi necessário criar normas comuns que fossem respeitadas pelos Estados Nacionais. Surge assim, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Tal declaração visa atingir o homem em sua plenitude, buscando seu bem-estar, valorizando a família, a comunidade, os interesses, as necessidades e aspirações sociais do povo. A International Union for Child Welfare, em 1923 estabeleceu os princípios dos Direitos da Criança. A Liga das

Nações adota e expressa-os, em 1924, na primeira *Declaração dos Direitos da Criança-DDC*- quatro itens estabelecidos:

1. a criança tem o direito de se desenvolver de maneira normal, material e espiritualmente;
2. a criança que tem fome deve ser alimentada; a criança doente deve ser tratada; a criança retardada deve ser encorajada; o órfão e o abandonado devem ser abrigados e protegidos;
3. a criança deve ser preparada para ganhar sua vida e deve ser protegida contra todo tipo de exploração;
4. a criança deve ser educada dentro do sentimento de que suas melhores qualidades devem ser postas a serviço de seus irmãos (DDC apud MARCÍLIO, 1998, p.48).

No ano de 1950, o Unicef transfere sua ajuda para crianças de países pobres, visando à melhoria de saúde e nutrição. Em 1953 passou a ser reconhecido como órgão permanente das Nações Unidas. Já em 1959, a ONU proclamou a Declaração Universal dos Direitos da Criança, reafirmando a importância de se garantir universalidade, objetividade e igualdade em relação aos direitos da criança. Dessa forma, a criança passou a ter *prioridade absoluta* e ser considerada como *Sujeito de Direito*. A Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, fundada nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e no instrumento dos Direitos da Criança (1959), promoveu em 1989 a *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*.

No que diz respeito aos Direitos da criança no Brasil, o período de 1900 a 1930 foi marcado pelas lutas sociais do proletariado nascente. Em 1917 foi criado um Comitê de Defesa Proletária, que reivindicava a abolição do trabalho noturno de mulheres e de menores de 18 anos e a proibição do trabalho de menores de 14 anos. Alguns anos adiante, em 1923, criou-se o Juizado de Menores, tendo Mello Mattos como o primeiro Juiz de Menores da América Latina. Em 1927 foi promulgado o primeiro documento legal para a população menor de 18 anos, o *Código de Menores*. Esse Código tinha um caráter discriminatório e era destinado às crianças tidas como estando em “situação irregular

O Código de Menores estabelecia diretrizes para tratar sobre infância e juventude excluída, regulamentava questões como trabalho infantil, tutela e pátrio poder, delinquência e liberdade vigiada. Em 1967, no período do Regime Militar, elaborou-se uma nova Constituição, estabelecendo diferentes diretrizes para a vida civil. No que diz respeito à área da infância, este período foi pautado por dois documentos: a lei que criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM – (Lei 4.513 de 1/12/64) e o Código de Menores de 79 (Lei 6.697 de 10/10/79). A FUNABEM era uma grande instituição de assistência à infância, cujo foco

principal era a internação tanto dos abandonados e carentes como dos infratores. O Código de Menores de 79 foi uma revisão do Código de 27. Introduziu o conceito de “menor em situação irregular” e continuou com sua linha principal de arbitrariedade, assistencialismo e repressão à população infanto-juvenil.

A década de 80 foi decisiva na área da infância e juventude. Em 5 de outubro de 1988 houve a promulgação da nova Constituição Federal permitindo uma nova abertura democrática, introduzindo um novo modelo de gestão de políticas sociais. Os artigos 227, 228 e 229 garantiam os direitos da criança. Em 13 de julho de 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) determinando um tratamento específico para crianças de até 12 anos e adolescentes de até 18 anos de idade. O ECA instituiu o paradigma de *Proteção Integral*, garantindo sem discriminação, a condição de *Sujeitos de Direitos* a todas as crianças e adolescentes, haja vista que, a legislação que o antecedia – Código de Menores -, era destinado aqueles em “Situação Irregular”. Há uma mudança na referência nominal, onde a expressão “menor” é substituída por “criança ou adolescente” em situação peculiar de desenvolvimento. Estabeleceu uma nova ordem de direitos, onde a família, o Estado e a Sociedade devem responsabilizar-se.

De acordo com Miraglia (2005) fala-se agora em ato infracional o invés de crime e propôs a criação de “Varas Especiais da Infância e da Juventude”, onde os menores de 18 anos são julgados de acordo com as infrações previstas no Código Penal, porém num fórum de justiça especial. São aplicadas medidas sócio-educativas, substituindo caráter punitivo, tais como: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção; regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional. Apesar de ser um documento legal que garante plenos direitos a todas as crianças e adolescentes, ao longo desses 20 anos, o saldo não se torna muito positivo. Ou seja, a infância brasileira não é prioridade absoluta que a Constituição proclama. Há um baixo investimento para as crianças, onde as verbas são desviadas, mal aplicadas, entre outros (Marcílio, 1998). Ainda existe em nosso país o trabalho infantil, mortalidade, abandono, exploração, violência, pedofilia e, outros casos gritantes. Para garantir os direitos das crianças e adolescentes é preciso uma mobilização da sociedade e, principalmente o empenho e vontade política.

Em linhas gerais, concluímos a emergência da compreensão do processo de continuidade e descontinuidades nas concepções da infância, sob a perspectiva histórico cultural. Defendemos a visibilidade das crianças como atores sociais que

desenvolvem estratégias para participar no mundo social, produzindo uma cultura infantil e convivendo com culturas para a criança. A criança é comunicadora, atuante, portadora e construtora da história, sendo assim, dar voz à criança nesta pesquisa, sendo elas portadoras desse direito, torna um instrumento riquíssimo de investigação acerca da infância, haja vista que esses sujeitos são informantes capazes de participar.

Evidencia-se também a necessidade de uma ampla e difusão acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente, principalmente nas escolas em consonância com as famílias para que haja um novo olhar sobre a infância, concebendo as crianças como sujeitos de direitos. Este estudo contribui significativamente para garantir o respeito aos direitos das crianças.

Referências

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP. J et al. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

MARCÍLIO, M. L. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira – Século XX. Revista USP (Dossiê Direitos Humanos no Limiar do Século XXI), nº 37: Mar-Abr- Mai: 1998.**

MIRAGLIA, P. **Aprendendo a lição: uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude**. Novos estud. - CEBRAP n.72 São Paulo jul. 2005. pp. 79-98. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002005000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 de abril de 2010.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007. pp. 25-49

VASCONCELLOS, V. M. R. de. Apresentação: Infâncias e crianças visíveis. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007. pp. 7-23

EDUCAÇÃO INFANTIL, MOVIMENTO, JOGO E BRINCADEIRA: AS EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS

Lucyara Maria Monteiro

Mauro Betti

UNESP, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação Física - São Paulo
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

Palavras-chave: Educação Infantil, Movimento, Família.

e-mail: lucyara@fc.unesp.br

Introdução

O campo de estudos da/sobre a infância e educação infantil experimentou significativo aumento qualitativo e quantitativo nas últimas três décadas. No Brasil, tal fenômeno é mais evidente a partir de meados da década de 1980, quando se disseminaram, com maior vigor e alcance, novas perspectivas teóricas, além dos tradicionais enfoques da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (KISHIMOTO, 1995, 1996; ROCHA, 1999a, 1999b). Tal interesse, para além de meramente acadêmico, reflete a importância que a própria sociedade atribui à educação para as crianças, o que pode ser atestado pela legislação e diretrizes estatais promulgadas no mesmo período, já que a leis, por sua vez, refletem os interesses envolvidos, e direcionam as políticas públicas. Assim, temos a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, de 1990 (Lei nº 8.069, de 13/07/1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394, de 20/12/1996); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c); a Lei 11.274, de 6/02/2006 (que alterou a LDBEN de 1996); os Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (MEC, 2006); entre outros(as) leis e documentos que foram - e vem sendo - elaborados para que os direitos basilares das crianças sejam respeitados. No campo acadêmico, a infância é um tema que vem despertando muitas polêmicas e discussões, e ganhando enfoques cada vez mais amplos ao decorrer do tempo: biologicistas, psicológicos, pedagógicos, assistencialistas e, mais recentemente, sociológicos. Outra importante variável nesse quadro complexo é a interação ou relação da família com a creche ou pré-escola, que não conta, na atualidade, com uma literatura tão farta e disseminada entre os estudiosos da Educação Infantil, e é praticamente ausente no campo da Educação Física.

Objetivos

1) Analisar o Projeto Político Pedagógico de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Bauru/SP, no que diz respeito à participação do movimento, jogos e brincadeiras em suas atividades, cotejando-o com os princípios didático-pedagógicos postulados pelos documentos oficiais do governo federal; 2) Desvelar quais são as expectativas dos familiares das crianças atendidas por esta instituição de educação infantil, focando as atividades lúdicas, tais como o movimento, jogos e brincadeiras.

Metodologia

A pesquisa é do tipo qualitativa. Envolve a análise do Projeto Político-Pedagógico da instituição, entrevistas semi-estruturadas com o gestor e professores, e com uma amostragem de pais ou responsáveis pelas crianças. Os dados serão analisados por meio da análise de conteúdo temático, e serão triangulados mediante o confronto da literatura/legislação, o Projeto Político Pedagógico da instituição e as expectativas das famílias/responsáveis.

Discussão

Em especial a Sociologia da Infância ganhou espaço a partir do início do século XXI (SOARES, 2006; SARMENTO, 2004; QUINTEIRO, 2003; SIROTA, 2001; entre outros). Segundo Mollo-Bouvier (1994 apud SIROTA, 2001, p. 10), uma das precursoras desta abordagem sociológica: “[...] construir o objeto criança com base no que deveria ser é uma banalidade: as crianças são atores sociais, participam das trocas, das interações, dos processos de ajustamento constantes que animam, perpetuam e transformam a sociedade. As crianças têm uma vida cotidiana, cuja análise não se reduz à das instituições”. Sarmiento (2004) é outro autor que vem contribuindo de modo importante na Sociologia da Infância. Ao conceituar esse novo campo, auxilia o entendimento do mesmo nas perspectivas estruturais, críticas e interpretativas, considerando a infância como uma categoria social do tipo geracional, e as crianças como atores sociais plenos. Ele toma a infância como objeto de estudos interdisciplinares, promovendo a articulação com a Antropologia, Psicologia, Ciências da Educação, Economia, Política Social etc. Defende a idéia de que há uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção da cultural local de cada criança. Nessa direção, propõe a existência de

quatro eixos estruturadores das culturas da infância - a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração - os quais, segundo o autor, devem nortear os debates científicos na área. No entanto, a concepção de criança trazida pela Sociologia da Infância não é nova, o que é novo é a mudança do foco. Devemos deslocar o olhar atualmente centrado no ponto de vista dos adultos e das instituições, em direção às crianças e suas relações, para melhor compreender as dinâmicas das culturas propriamente infantis. Dentre outras, as seguintes indagações percorrem os estudos em educação infantil atualmente: como garantir um trabalho pedagógico que respeite as crianças nas suas especificidades e suas culturas? Como superar tendências pedagógicas que não tratam as crianças como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem? Quais áreas ou linguagens devem ser contempladas no currículo, e de que maneira? Todavia, como alerta Gay (apud FORTKAMP, 2008, p. 114), a função social da educação infantil ultrapassa os muros das instituições educativas voltadas às crianças, pois estas "não tem o poder de resolver todos os problemas sociais", não são "a panacéia da educação", e estão conectadas "com todos os nós e núcleos do tecido social, influenciados por eles e capazes de influir sobre algum tipo de dinâmica circular onde todos somos responsáveis". No entanto, prossegue o autor, as instituições educativas infantis "podem possibilitar, se adequadamente estruturados, melhores condições de vida para as crianças e para os adultos neles envolvidos". Novas possibilidades teórico-metodológicas na pesquisa em educação física infantil, com base na Sociologia da Infância, foram apontadas por Simão e Gomes-da-Silva (2008), que propõem a investigação das crianças sob as óticas delas mesmo, pois nós, adultos, estamos em tempos distintos, somos de gerações diferentes e utilizamos de linguagens e representações também distintas em relação a elas. Em outras palavras, devemos esvaziarmo-nos dos nossos preconceitos, desconstruir para construir uma concepção de infância que leve em consideração as especificidades e singularidades do "ser-criança". Há ainda outros fatores problemáticos, como a formação inicial dos professores de educação infantil.(CERISARA, 1996; KISHIMOTO, 1999; MARTINS FILHO, 2005), as políticas públicas, que norteiam e modificam constantemente a dinâmica da educação infantil, ditando os caminhos a percorrer, que nem sempre são os melhores, resultando muitas vezes em um retrocesso (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1992; FARIA, 2005; KRAMER, 1995). Desses apontamentos emerge uma problemática relevante e que merece a nossa atenção como bem já apontaram Santos e Kunz (2009), qual seja, a da organização curricular: o que ensinar e como ensinar na Educação Infantil? A nossa preocupação, assim

como a desses autores volta-se para o fato de as propostas curriculares para Educação Infantil centrarem-se prioritariamente no fator instrumentalizador da ação do brincar e do jogar das crianças nessa etapa da Educação Básica, cujo está difundido nos documentos oficiais. Por outro lado, sabe-se que o movimento, a brincadeira e o jogo são atividades recorrentes nas culturas infantis, e importantes no desenvolvimento das crianças, e, portanto deveriam estar presentes de modo destacado nas instituições de educação infantil, de modo a atender as necessidades específicas das crianças. Ora, a princípio, não se pode observar visível e diretamente que essas atividades levem a aprendizagens que se possam facilmente denominar de “escolares” ou “acadêmicas”. Assim, nos colocamos as seguintes questões: como as famílias vêem as finalidades da Educação Infantil? Como vêem a participação do movimento, jogos e brincadeiras nos espaços/tempos das instituições de educação infantil? Será que as expectativas das famílias em relação à educação infantil - e nesta, em especial sobre o movimento, jogos e brincadeiras - vão ao encontro dos princípios didático-pedagógicos postulados pela legislação, pela literatura e pelas diretrizes didático-pedagógicas da instituição de educação infantil que será objeto dessa pesquisa?

Considerações finais

Embora sendo ainda a educação infantil um campo em construção parecidos que já há amparo legal, um bom diagnóstico, proposições fundamentadas no plano acadêmico e diretrizes didático-pedagógicas mais ou menos coerentes, publicadas em documentos do governo federal, os quais nos orientam e dão suportes teóricos e legais a uma prática pedagógica que atenta as necessidades e especificidades das crianças, incluindo a participação importante do movimento, jogos e brincadeiras. Resta saber como esse direcionamento aparece no Projeto Político Pedagógico da instituição de educação infantil em questão, e nas expectativas das famílias.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional da Educação infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação**. Brasília/DF: MEC, 2006.
- _____. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília/DF: MEC, vol. I e II. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Introdução. Brasília: MEC/SEF, vol. 1, 1998a.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Formação pessoal e social. Brasília: EC/SEF, vol. 2, 1998b.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, vol. 3, 1998c.

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 11.274, 6 de Fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Brasília, DF. 1990.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo: Cortez, 1992.

CERISARA, A. B. **Em busca da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br~nee0a6>>.

FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e sociologia**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013 – 1038, Especial – out. 2005.

FORTKAMP, E. H. T. **Educação infantil e família: a complementação na perspectiva das famílias de baixa renda**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Jogo, brincadeira e a educação física na pré-escola. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 8, n. 9, p. 67 -77, dez. 1996.

- _____. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**: formação de profissionais da educação: políticas e tendências, vol. 20, n. 68, p. 61-79, 1999.
- KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MARTINS FILHO, A. J. A formação do professor de educação infantil. **Revista ABC Educativo**. p. 38-41, 2005.
- QUINTEIRO, J. A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. *Sociologia da Educação*. Santa Catarina, n. 14, p. 1-16, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/juciremaquinteiro.rtf>>.
- ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC, CED, Núcleo de publicações, 1999a.
- _____. As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: a trajetória da ANPED (1990-1996).: **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 54-74, 1999b.
- SANTOS, V. de B.; KUNZ, R. **A liberdade no brincar e se-movimentar da criança como uma educação (física) infantil**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DO ESPORTE, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. *Anais...*, Salvador, 2009. 1 CD ROM.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: **Crianças em miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**, Portugal: Asa Editores, p. 09-34, 2004 (Coleção em foco).
- SIMÃO, M. B.; GOMES DA SILVA, E. Pesquisa com crianças na educação física: questões teóricas e desafios metodológicos. **Inter-Ação**, Goiânia, vol. 2, n. 33, p. 395-416, jul./dez. 2008.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p. 7-31, mar 2001.
- SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo social da infância. Instituto de Estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, Portugal, v.6, n.1, p. 25-40, jan/jun. 2006.

O QUE O EDUCADOR QUER APRENDER? PROJETO NEUROEDUCA E AS DEMANDAS DOS EDUCADORES

Cacilda Silveira Pinto
Cynthia Coimbra de Azevedo
Leonor Bezerra Guerra

NeuroEduca, projeto de extensão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

O esclarecimento sobre o modo de funcionamento do cérebro em alguns transtornos de aprendizagem e do desenvolvimento e sobre mecanismos cerebrais envolvidos em algumas estratégias pedagógicas, a divulgação científica relativa às neurociências e as políticas de inclusão escolar têm estimulado o educador a buscar respostas para questões que interferem no pleno desenvolvimento cotidiano de sua tarefa. O NeuroEduca é um projeto de extensão que tem por objetivo, por meio de palestras e cursos, compartilhar com os educadores conhecimentos neurocientíficos que possam ser úteis ao seu trabalho. Este trabalho pretende identificar se existe demanda real por parte dos educadores, desses conhecimentos neurocientíficos relacionados à aprendizagem. O educador quer mesmo saber sobre o cérebro e a aprendizagem?

E-mail: cacildacsp@gmail.com

Palavras-chave: educação, cérebro, neurociências

Introdução

Nos últimos 30 anos a neurociência vem ampliando seu espaço de investigação, contribuindo com alternativas que fundamentam o trabalho dos educadores em relação ao desenvolvimento de atividades estimuladoras de conexões cerebrais nos períodos considerados receptivos para o desenvolvimento cognitivo do aprendiz (Graves & Akar 2001). Na Sociedade Internacional: Mente, Educação e Cérebro, em Cambridge, Reino Unido (2002), neurocientistas trabalham diretamente com os professores, esclarecendo aspectos da aprendizagem numa perspectiva da psicologia cognitiva, além de divulgarem publicações sobre neurociência voltada para o educador. Nestas publicações os autores escrevem sobre a neuroplasticidade e períodos receptivos para o desenvolvimento cerebral em ambientes enriquecidos, disfunções do desenvolvimento, aprendizagem de longo prazo entre outros. Mesmo não possuindo os conhecimentos específicos, como português, matemática, entre outros, requeridos pelas áreas de conteúdo de um programa educacional, os neurocientistas podem contribuir para o trabalho dos educadores, apoiando-os com esclarecimentos sobre funções cerebrais relacionadas às atividades que desenvolvem habilidades cognitivas, estimuladoras dos processos neuronais da aprendizagem (Blakemore & Frith,2005;Stern,2005).O programa “Brain Science on the Move”, da

Universidade de Minnesota, direcionado ao ensino fundamental, com o objetivo de ensinar e estimular professores e alunos na aprendizagem de uma pedagogia baseada em conhecimentos neurocientíficos desenvolveu-se, com sucesso, através de cursos de capacitação de professores, palestras aos estudantes, entre outras atividades. Os resultados foram válidos, constatando-se a necessidade de educação continuada para melhor fixação dos conhecimentos adquiridos e prosseguimento do programa (MacNabb et al., 2006). No Brasil, trabalhos já são realizados com o objetivo de enfatizar o valor dos estudos neurobiológicos relacionados à educação. O Projeto NeuroEduca (Guerra, 2003) desenvolve-se em parceria com escolas públicas e particulares de Belo Horizonte, região metropolitana e interior de Minas Gerais, com o objetivo de inserir os conhecimentos das neurociências na educação, orientando educadores “na utilização da neurociência no ensino e na abordagem dos problemas de aprendizagem, visando o desenvolvimento de práticas promotoras da aprendizagem e preventivas e terapêuticas das suas dificuldades”. No entanto verifica-se cautela dos cientistas em relação ao diálogo entre as neurociências e a educação. É necessário o estabelecimento de uma linguagem mediadora entre as duas áreas, que esclareça as descobertas científicas e sua real possibilidade de utilização na educação. É importante entender a diferença entre conhecer os mecanismos cerebrais, compreender os processos mentais resultantes destes e aplicá-los na prática pedagógica. É imprescindível a investigação, rigorosa e científica dos achados das neurociências aplicados à sala de aula, antes que se estabeleça qualquer aplicação educacional. A psicologia educacional, desempenhada por educadores capacitados em neurociências básicas, pode contribuir para o uso adequado dos achados das neurociências e para a colaboração entre as duas áreas (Howard-Jones, 2005; Anderson; Reid, 2009; Coch; Ansari, 2009; Cubelli, 2009; Mason, 2009; Willingham, 2009). Apesar de a demanda pelo conhecimento sobre o funcionamento do cérebro voltado para os educadores apresentar-se cada vez mais ampliada, não há dados de pesquisa sobre o impacto destas estratégias de integração no cotidiano do educador e do aprendiz. O investimento no estabelecimento da interface entre educação e neurociências demanda aferição dos benefícios decorrentes das estratégias de capacitação do educador nesse aspecto. Antes, porém, é necessário verificar se os educadores estão interessados em saber como o cérebro funciona durante a aprendizagem. Há demanda real, por parte dos educadores, desses conhecimentos neurocientíficos relacionados à aprendizagem?

Objetivos

Identificar a demanda por conhecimentos neurocientíficos relacionados à aprendizagem entre educadores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais, verificando se: a) Educadores de duas instituições distintas apresentam o mesmo interesse sobre assuntos relacionados às neurociências e educação; e b) A formação acadêmica dos educadores que trabalham nas instituições pesquisadas interfere nas escolhas dos temas de interesse.

Metodologia

O NeuroEduca, projeto de extensão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, que tem por objetivo, por meio de palestras e cursos, compartilhar com os educadores conhecimentos neurocientíficos que possam ser úteis ao seu trabalho, realizou dois cursos de capacitação requisitados por duas instituições municipais distintas envolvidas com a educação infantil: a) uma escola de educação infantil (grupo 1), onde participaram 23 professores e b) profissionais da Gerência de Coordenação de Educação Infantil (GECEDI) da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte (grupo 2) onde participaram 36 acompanhantes pedagógicos de educação infantil. No grupo 1 constavam profissionais cuja formação acadêmica inclui pedagogia, fisioterapia, comunicação social, filosofia, artes, curso normal superior e no grupo 2 profissionais das áreas de pedagogia, letras, psicologia, curso normal superior. No início de cada capacitação, o participante é solicitado a elaborar três perguntas que ele acredita, possam ser respondidas pelo conhecimento de como o cérebro funciona durante o processo ensino-aprendizagem. As questões elaboradas refletem as dúvidas e expectativas dos participantes ao início do curso. Foram categorizadas 100 perguntas feitas pelos educadores provenientes dos dois grupos. A partir dessa categorização foram identificados temas gerais, relacionados às dúvidas dos educadores, que podem ser respondidos pelas Neurociências: funções cognitivas, desenvolvimento, transtornos neuropsiquiátricos, prática pedagógica, dificuldade de aprendizagem, interdisciplinaridade, transtorno de aprendizagem, afecção neurológica e outros que incluíam temas diversos.

Resultados

Em relação à formação acadêmica (Fig. 1), observa-se uma diferença entre os dois grupos, sendo que o grupo 1 apresenta uma formação mais específica para o desempenho em atividades dentro da escola e o grupo 2 uma formação mais

diversificada, característica de profissionais envolvidos com tarefas de coordenação e orientação. Levando em consideração a diferença na formação acadêmica entre os dois grupos, observa-se que o tema mais questionado pelos participantes foi a “prática pedagógica” (Fig. 2), demonstrando o possível interesse desses profissionais sobre conhecimento do cérebro e o funcionamento do sistema nervoso no contexto cotidiano da aprendizagem. A procura por melhores estratégias de ensino-aprendizagem faz com que esse tema se destaque. A diferença no campo de atuação: a) grupo 1: professores de escola infantil onde estão matriculados alunos deficientes e b) grupo 2: acompanhantes de professores de educação infantil, pode ter influenciado na escolha dos demais temas mais relevantes para cada grupo. O grupo 1 interessou-se pelo tema “funções cognitivas” e o grupo 2 por temas mais diversificados categorizados como “outros”. Da mesma forma, houve interesses distintos na escolha do terceiro tema mais relevante, sendo que o grupo 1 optou por “transtornos neuropsiquiátricos” e o grupo 2 por “desenvolvimento”. Em seguida aparece o tema “dificuldade de aprendizagem” de forma heterogênea entre os grupos, embora mais requisitado pelo grupo 2. Os temas “transtorno de aprendizagem” e “afecção neurológica” foram questionados apenas pelo grupo 2.

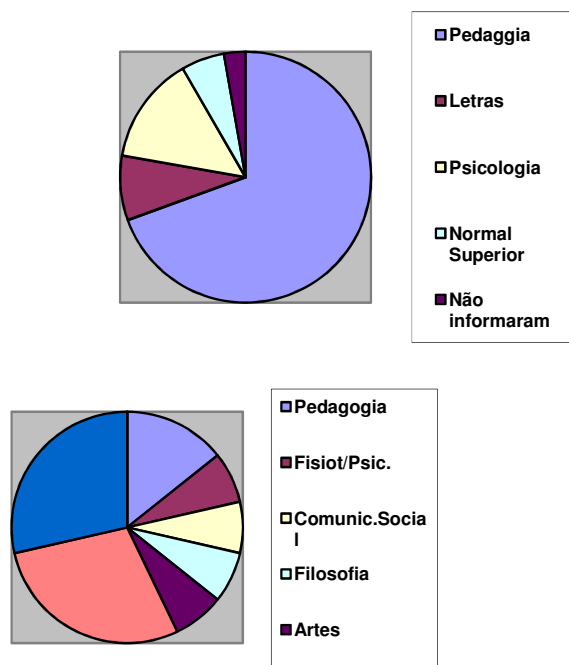


Fig. 1: Formação acadêmica do grupo 1

Formação acadêmica do grupo 2

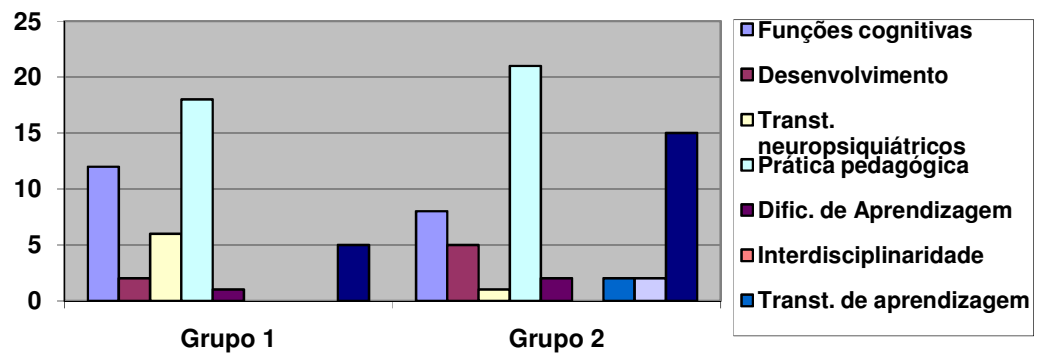


Fig 2: Comparação entre os temas mais abordados pelos dois grupos

Discussão: a formação acadêmica heterogênea dos grupos bem como o campo de atuação dos educadores podem ser fatores que influenciam o tema da questão proposta. Sendo o grupo 1 formado por professores em exercício em uma escola de educação infantil onde os educadores têm vivenciado a experiência da educação inclusiva, tendo em sua sala de aula alunos com síndrome de Down, autismo, dentre outros quadros não diagnosticados, compreende-se a demanda sobre estratégias e práticas pedagógicas mais adequadas ao desenvolvimento desses alunos. Na formação inicial do educador não há orientação sobre a abordagem de quadros de desenvolvimento atípico, tampouco educação continuada objetivando capacitá-los para abordagem das necessidades educacionais especiais dessas crianças. . O grupo 2, constituído por acompanhantes de professores da educação infantil e, portanto, enquadrados em assuntos mais gerais sobre essa população, apresenta interesses mais diversificados, agrupados no tema “outros”, necessários às orientações nas escolas. Além disso, os educadores do grupo 2, com formação em psicopedagogia e psicologia, já poderiam ter algum conhecimento sobre os transtornos de aprendizagem, do desenvolvimento e neuropsiquiátricos e por isto talvez não tenham interesse em elaborar perguntas a respeito desse tema.

No entanto, considerando qualquer um dos grupos, observa-se que as perguntas relacionam-se a assuntos que incluem o sistema nervoso, o cérebro e o comportamento como temas centrais. Conclui-se, assim, que os educadores têm, de fato, apresentado demandas relativas ao conhecimento do funcionamento do cérebro e suas funções. Ou seja, o educador quer, sim, saber sobre o cérebro e a aprendizagem. .

Referências Bibliográficas

1. ANDERSON, M.; REID, C. Don't forget about levels of explanation. **Cortex**, v. 45, n. 4, p. 560-561, 2009.
2. ANSARI, D. COCH, D. Bridges over troubled waters: education and cognitive neuroscience **Trends in Cognitive Sciences**, vol.10 n.4, p. 146-151, 2006.
3. ANSARI, D. Paving the way towards meaningful interactions between neuroscience and education. **Developmental Science**, v. 8, n. 6, p. 466-467, 2005.
4. BLAKEMORE, S. J.; FRITH, U. The learning brain: Lessons for education: a précis. **Developmental Science**. v. 8, n. 6, p. 459-465, 2005.
5. BRANDÃO, H. N. B. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, Editora UNICAMP. 2004. p. 18 a 26.
6. COCH, D.; ANSARI, D. Thinking about mechanisms is crucial to connecting neuroscience and education. **Cortex**, v. 45, n. 4, p. 546-547, 2009.
7. CUBELLI, R. Theories on mind, not on brain, are relevant for education. **Cortex**, v. 45, n. 4, p. 562-564, 2009.
8. DEMO P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo, Atlas, 1985. 255p. cap. 1, 2 e 4.
9. GOSWAMI, U. Neuroscience and education: from research to practice? **Nature Reviews Neuroscience**. Perspectives: Science and Society, 12 April, 2006.
10. GOSWAMI, U. The brain in the classroom? The state of the art. Commentaries 467. In: Blakemore, S. J.; Frith, U. The learning brain: Lessons for education : a précis. **Developmental Science**, v. 8, n. 6, p. 459–465, 2005.
11. GRAVES. A.; AKAR, N. Z. **Brain Based Learning**: Another Passing Fad? European Languages Conference, Lesvos, Greece, September, 2001.
12. GUERRA, L. B.; PEREIRA, A. H.; ALVES, F. A.; ROCHA, V. DA; SOARES, M. V. O cérebro vai à escola: a experiência do projeto NeuroEduca. In: ENCONTRO D EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. 8, 2005. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2005. 7 p.
13. GUERRA, L. B.; PEREIRA, A. H.; LOPES, M. Z. Neuroeduca - Inserção da neurobiologia na educação. In: ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. 7. 2004. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2004.7 p.
14. LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A., **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986. Cap. 2.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Juliana de Carvalho Pimenta
Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP/ Franca
Pesquisa Financiada pela CAPES

Palavras-chave: família; educação; serviço social.
E-mail: juliana.pimenta@netsite.com.br

Introdução

As reflexões apresentadas neste trabalho estão relacionadas às ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Franca/SP junto a educação infantil as quais são objeto de estudo da pesquisa em andamento vinculada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/ Unesp/Franca, nível de Doutorado.

A referida pesquisa se justifica pela percepção de que na atualidade família e escola representam duas instituições fundamentais no processo de educação do indivíduo. Ambas encontram-se intrinsecamente interligadas por papéis e funções muitas vezes confundidos entre si o que na prática pode contribuir para a geração de conflitos.

É impossível negar a importância destas duas instituições para a formação plena do ser humano. Em relação à família pode dizer que esta mudou de fato, ingenuidade, porém supor que as mudanças dizem respeito somente a ela. Ou que tais mudanças foram provocadas desconsiderando outros fatores de ordem social, político e econômico.

É preciso ter clareza que

seria ingenuidade supor que as violentas transformações sofridas pela sociedade brasileira nos últimos trinta anos e, mais ainda, os processos de mudanças nas condições de vida de um imenso contingente de pessoas, que se deslocou do campo para as cidades, houvessem causado apenas modificações de caráter socioeconômico, ou político, sem afetar o delicado equilíbrio das relações entre os membros dos grupos familiares. (MELLO, 2003, p. 51-52)

A família mudou, mas a sociedade também sofreu imensas transformações. O processo de reestruturação produtiva, a inserção da mulher

no mercado de trabalho, mais recentemente a precarização das relações de trabalho, o alto índice de desemprego e o grande número de trabalhadores à margem do mercado competitivo, entre outros fatores contribuíram significativamente para que as pessoas de um modo geral se reorganizassem de acordo com suas condições objetivas.

As transformações sofridas pela sociedade alteraram significativamente o modo de ser e de existir da família, pois esta assume outras funções além da procriação. É na família que o indivíduo tem oportunidade de experimentar com toda intensidade as mais diferentes sensações positivas e negativas (aconchego, amparo/ desamparo, carinho/ hostilidade, amor/ raiva, proteção/ negligência, partilha, etc).

A questão econômica rege as relações sociais interferindo diretamente no universo político e ideológico e logicamente na esfera familiar. O arranjo construído pela família patriarcal e mesmo por outros modelos de família não conseguiriam atender as necessidades do mundo moderno.

Os papéis familiares sofreram imensas transformações e na atualidade a mulher ocupa um espaço significativo neste processo. Isso se justifica entre outras questões em função de que a família não pode ser considerada um organismo estático, com papéis e funções cristalizados. É acima de tudo uma instituição em constante mudança.

Neste sentido, “as formas de organização das famílias são totalmente diversas e modificam-se, continuamente, para atender as exigências que lhe são impostas pela sociedade, pelos sujeitos que a compõem e pelos eventos da vida cotidiana”. (MIOTO, 2000, p. 219)

Em relação à questão educacional observações semelhantes podem ser apontadas. O papel da educação formal em nossa sociedade foi se transformando atendendo a interesses nem sempre explícitos. Atualmente é considerada ferramenta essencial para o progresso pessoal, social e econômico do indivíduo e da sociedade.

No entanto tamanha responsabilidade não é devidamente amparada pelos gestores da educação em nosso país. O sistema de ensino brasileiro é um dos que mais produz reformas sendo a política educacional muitas vezes

utilizada como meio de ascensão política tendo em vista que “[...] cada novo Secretário ou Ministro que entra quer se ‘perpetuar’ no sistema e procura ‘imprimir a sua marca’, justificando a sua passagem política pelo ‘comando’ da educação [...]”. O Brasil nas últimas décadas realizou, em média, uma reforma a cada cinco anos. (GADOTTI, 1997, p. 64, grifo do autor).

As escolas de maneira geral tentam se organizar para atender a todas as exigências a elas impostas. Uma das estratégias utilizadas e de certa forma muito em voga na atualidade é a expectativa de maior participação da família na vida escolar de seus filhos.

Se nas últimas décadas a legislação brasileira, mediante intervenção dos movimentos sociais e mais recentemente pela exigência de organismos internacionais, se organizou para sua adequação, na prática cotidiana da maioria das escolas, grandes conflitos ainda estão presentes.

As escolas de maneira geral, ainda não conseguiram resolver problemas relacionados à cultura de exclusão dos alunos que começaram a freqüentar a escola após o processo de democratização do ensino. Não bastasse esse desafio, educadores e gestores são cada vez mais responsabilizados pelos resultados negativos das escolas públicas. Nesta zona de conflitos buscam-se culpados e eximem-se responsabilidades.

É fundamental perceber que nem sempre a parceria entre escola e família acontece de forma equilibrada. “Algumas vezes ela é marcada por cobranças e expectativas não correspondidas por ambos os lados, o que muitas vezes acaba afetando a relação do aluno com a escola e a família”. (ONG, 2002, p.23)

Ainda que família e escola possuam funções específicas uma precisa contar com a outra. Várias pesquisas apontam que a participação dos pais na vida escolar de seus filhos melhora o desempenho na aprendizagem e a auto-estima, eleva o sentimento de competência e diminui o número de faltas.

O envolvimento das famílias na vida escolar de seus filhos pode acontecer de diferentes formas e intensidade e a escola por intermédio dos sujeitos que a compõe, necessita buscar alternativas que facilitem esse processo

A história das nossas instituições de ensino revela que durante certo tempo os pais foram mantidos à margem do processo de ensino e aprendizagem o que talvez justifique nos dias atuais a falta de envolvimento de muitos pais com este processo.

Outro fator a ser considerado é que a rotina estressante de muitos pais dificulta seu comparecimento quando solicitado pela escola. As reuniões acontecem geralmente em período diurno ou na maioria das vezes de acordo com a disponibilidade do profissional da escola.

O município de Franca conta com assistentes sociais que entre outras ações desenvolvem um trabalho voltado a promover a aproximação entre família e escola. O trabalho realizado por esta equipe em parceria com as escolas constitui-se uma das ações e pretende estimular a participação da família na vida escolar de seus filhos.

Neste sentido a presente pesquisa tem como objetivos: explicar como as escolas municipais de educação infantil estão desenvolvendo suas ações junto às famílias das crianças matriculadas; compreender a concepção de família, educação e participação defendidas por pais, professores e gestores das escolas municipais de educação infantil; identificar os desafios apontados por pais, professores e gestores para a consolidação de uma relação que os fortaleça; caracterizar as ações desenvolvidas pelas escolas municipais de educação infantil cujo foco seja a família.

Metodologia

Partindo dos objetivos já identificados a pesquisa obedece aos procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

A **pesquisa bibliográfica** constitui-se etapa fundamental para a construção do referencial teórico que desde o princípio vem norteando a investigação. Privilegiou-se a seleção de publicações que versam sobre o tema *família* em busca de contextualizá-la no cenário político, econômico e social na atualidade.

Optou-se ainda por obras que tratam da questão educacional e as transformações ocorridas na última década principalmente no que diz respeito à educação infantil que vem se consolidando como espaço de cuidar, brincar e principalmente educar.

Por fim buscou-se apreender alguns aspectos da profissão serviço social inserindo a discussão sobre a importância de sua atuação na política educacional. A dimensão educativa da prática cotidiana do assistente social merece destaque tendo em vista o objeto de estudo.

A **pesquisa documental** apresenta-se como procedimento imprescindível para obtenção das informações referentes à rede municipal de educação do município de Franca entre estas as referentes aos projetos desenvolvidos pela equipe de serviço social junto ao Programa Escola e Família,,, Convivendo e Aprendendo.

A **pesquisa de campo** finaliza os procedimentos metodológicos definidos para a realização da pesquisa e será realizada mediante o cumprimento de todo rigor científico exigido pelas pesquisas de caráter qualitativo.

Para análise e interpretação dos dados serão utilizados os procedimentos defendidos pela Análise de Conteúdo. Este procedimento metodológico de pesquisa que inicialmente teve sua utilização mais voltada para as pesquisas quantitativas, atualmente tem seu valor também reconhecido nas pesquisas de caráter qualitativo.

Será preciso atentar-se às três etapas assinaladas por Bardin como sendo fundamentais para a realização da análise de conteúdo: a **pré-análise** que se caracteriza pela organização de todos os materiais que serão utilizados para a coleta de dados e também outros materiais que possam auxiliar a entender melhor o foco da investigação e fixar o que é definido como *corpus* da investigação, ou seja, o campo específico em que se concentrará a investigação.

A etapa posterior trata da **descrição analítica** e, com o *corpus* da pesquisa já definido será possível realizar a busca de sínteses coincidentes e

divergentes de idéias podendo organizar as informações em quadros de referências.

A última etapa denominada **interpretação referencial** trata da análise propriamente dita. Estes serão os procedimentos utilizados durante todo o processo de pesquisa que exigirá concentração, disciplina e muita responsabilidade em cada etapa de execução. Vale ressaltar que no presente momento a pesquisadora está concluindo a pesquisa bibliográfica ao mesmo tempo em que organiza a documentação para a realização da pesquisa documental.

Considerações Finais

Diante do que foi apresentado é importante ainda considerar que a interface do serviço social com a política pública de educação vem sendo debatida intensamente pelos profissionais assistentes sociais entre outras questões pelos problemas existentes em nossa sociedade e que provocam rebatimentos nas instituições educacionais de maneira geral.

Educadores, gestores e profissionais de diversas áreas vem refletindo sobre a necessidade de pensar em estratégias que fortaleçam nossas escolas garantindo não só o acesso, mas sobretudo a permanência e o sucesso dos estudantes que ali ingressam. O serviço social pode fortalecer esta luta.

Neste sentido mais do que eleger culpados é preciso buscar parceiros, reconhecer os limites e propor alternativas de fortalecimento da política educacional. É necessário mantê-la sob foco de discussão para além de épocas das campanhas eleitorais.

Referências

CENPEC. **ONG: parceria da família**. 3. ed. São Paulo: CENPEC, 2002.

(Educação e participação do CENPEC).

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época, 24).

MELLO, S.L. Família: perspectiva teórica e observação factual. In:
CARVALHO, M. C.B (org) et al. **A família contemporânea em debate**. 4.ed.
São Paulo. EDUC/Cortez, 2002.

MIOTO, R.C.T. Cuidados sociais dirigidos à família e segmentos vulneráveis in
Capacitação em Serviço Social e Política Social. O trabalho do assistente
social e as políticas sociais. Mod.4. Brasília: UNB, 2000.

PIMENTA, J.C. **A prática profissional do assistente social na área da
educação**: a experiência do município de Franca junto ao ensino fundamental.
2009. 163f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço
Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca,
2009.



RESUMOS

EIXO 2 – POLÍTICAS E PRÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

O MINISTÉRIO PÚBLICO E A JUSTICIABILIDADE DO DIREITO À QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: PAPEL E CONCEPÇÕES

Karina Melissa Cabral
Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Programa de pós-graduação em educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - SP

Palavras-chave: Educação básica. Ministério Público. Qualidade.

E-mail: kmelcab@hotmail.com; digorgi@ig.com.br

Resumo

Introdução E Objetivos

A Constituição Federal de 1988 diferentemente da maioria dos instrumentos internacionais faz menção expressa à importância da qualidade da educação tratando-a como um princípio basilar do ensino a ser ministrado, conforme denota o seu inciso VII, do artigo 206, ou seja, a Carta Magna garante o Direito à Educação com “padrão de qualidade” para todos. Porém, apenas a educação básica dos 04 aos 17 anos de idade vem descrita no bojo da Constituição como obrigatória e gratuita (CF, Art. 208, inciso I), sendo dever do Estado promovê-la e sendo considerado um direito público subjetivo (CF, art. 208, parágrafo primeiro).

Isto quer dizer que a qualidade da educação básica é um direito que requer uma ação positiva do Estado em promovê-lo, e quando esta ação não ocorre, o Poder Público pode ser acionado judicialmente por sua omissão ou ação irregular.

Para Silveira:

“A CF/88 ao estabelecer os deveres do Estado com a educação declarou expressamente que “o acesso ao ensino fundamental obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, e que o “não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, CF/88, art. 208, §1º e 2º). **Com esta declaração, todos os cidadãos têm o direito de exigir do Estado o cumprimento de seu dever com relação à prestação educacional**”. (SILVEIRA, 2006, p. 36; grifo nosso)

Desta forma, verifica-se que o Direito à Educação é um Direito inerente à pessoa humana e por ser característica essencial de todos os seres humanos não poderia ser desrespeitado.

Mas, na prática, quando se trata da exigibilidade jurídica do Direito à Educação o que se percebe é que, atualmente, já há uma compreensão da sociedade, assim como entendimento favorável da doutrina (juristas) e da jurisprudência (Tribunais) brasileira quanto ao Direito ao acesso e à permanência no ensino. Isto pode ser verificado, por

exemplo, em pesquisas como a realizada por Adriana Aparecida Dragone Silveira, no ano de 2006, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo:

“Como visto, na análise das ações das duas Promotorias de Justiça, foram poucas as solicitações para o acesso ao ensino obrigatório, e rapidamente solucionadas pelos Promotores de Justiça. A que mais ensejou discussões foi a que tratava de garantia de vagas em escolas públicas próximas das residências dos alunos, direito formalizado no ECA, art. 53. Em Rio Claro, por meio de Mandados de Segurança, o direito líquido e certo foi restabelecido pelo Juiz da Vara da Infância e Juventude. Já em Ribeirão Preto, pelo número elevado de alunos nas escolas pretendidas pelos pais ou responsáveis, como a mais próxima de sua residência, o Promotor de Justiça atuou extrajudicialmente para conseguir a matrícula em outras escolas, também iniciando, motivado por esse problema, a discussão para a construção e/ou ampliação de equipamentos escolares”. (SILVEIRA, 2006, p. 12)

O que comprova, portanto, que há, mesmo que minimamente, esta concepção entre a sociedade, bem como entre os juristas, de que é possível pleitear judicialmente o direito ao acesso e à permanência na educação básica. Mas, esta compreensão não é verificada em relação ao Direito à qualidade deste nível de ensino. Isto porque, a qualidade da educação no Brasil é um tema que começou a ser mais debatido apenas nos últimos anos e por ser um conceito polissêmico e dinâmico ele possui diversas concepções conforme sua evolução no tempo.

O objetivo deste trabalho é fixar contrapontos, através da análise das concepções do Ministério Público no território brasileiro, no que diz respeito à exigibilidade jurídica do direito à qualidade na educação básica, para uma argumentação e definição mais clara do que seja esta qualidade (aprofundamento teórico) e, com isso, trazer contribuições para a viabilidade jurídica dos pedidos desta natureza, tendo por inflexão o contraponto entre o papel de representante dos interesses das crianças e dos adolescentes, segundo o Estatuto das Crianças e dos Adolescentes - ECA e a dimensão das ações efetivas nesta área.

Os objetivos específicos são:

1. Analisar o que tem sido produzido na área educacional referente à qualidade da educação, especialmente da educação básica e acompanhar o andamento das pesquisas analisadas no mestrado, tal como: o estudo estatístico-financeiro sobre a vinculação constitucional de recursos para a educação, passando pelos fundos, ao custo-aluno qualidade, realizada pelo professor José Marcelino Pinto; os indicadores

qualitativos da educação na escola, da ONG Ação Educativa; os estudos da UNESCO; e as dimensões da qualidade analisadas pelo professor Romualdo Portela Oliveira; e outras que forem consideradas relevantes e necessárias para a pesquisa.

2. Verificar as políticas públicas implementadas para melhorar a qualidade da educação básica, acompanhando o desdobramento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, e do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, sobretudo em decorrência das mudanças políticas nacionais que podem refletir na melhora da qualidade da educação básica.

3. Investigar se há nos Superiores Tribunais brasileiros (Superior Tribunal de Justiça e Supremo Tribunal Federal) alguma ação transitada em julgado que tenha como foco a exigência da qualidade da educação básica no Brasil; se houver, quais os termos propostos e de onde provém tal posicionamento positivo aos termos desta pesquisa;

4. Verificar qual a concepção de Direito à educação que possuem os representantes de classe do Ministério Público de cada Estado brasileiro;

5. Verificar qual a concepção de qualidade da/na educação que possuem os representantes de classe do Ministério Público de cada Estado brasileiro;

6. Verificar qual a concepção de qualidade do/no ensino obrigatório que os representantes de classe do Ministério Público de cada Estado brasileiro e investigar se existem Promotores Públicos que possuem ações diferenciadas e como eles entendem a postulação em juízo de ações pleiteado tais direitos;

7. Investigar se existem atuações, no sentido de pleitear a qualidade da educação básica no Brasil, de alguns membros no Ministério Público; e, se houver, como elas se configuram;

8. Verificar a existência de ações extrajudiciais propostas pelos membros do Ministério Público e que visem à efetivação da qualidade da educação básica, tal qual esta determinado pela Constituição Federal, com “padrão de qualidade”;

Desta forma, os problemas que norteiam esta pesquisa são: Quais as concepções que o Ministério Público possui sobre o direito à qualidade da educação básica (pública) no Brasil? Como tem sido suas atuações neste sentido (judiciais e extrajudiciais)? Qual o entendimento do Ministério Público quanto à exigibilidade do Direito à qualidade desta educação?

Isto porque, verificou-se, no mestrado, que a qualidade da educação não é fácil de ser determinada, porém pode ser possível, especialmente com a opção teórica da pesquisa da tese de livre-docência de Romualdo Portela Oliveira (2006), da USP, que traz a discussão de qualidade sob três dimensões (insumos, processos e resultados),

mas sem nos desfazer dos demais teóricos e documentos, por ser esta a que mais viabiliza a exigibilidade jurídica.

Assim, esta pesquisa se justifica, pois acredita-se que há uma lacuna entre a possibilidade e a efetividade do direito à qualidade da educação básica, pois há a legislação, há o direito, existem indicadores possíveis de qualidade a serem exigidos juridicamente, mas tais pedidos parecem que não são pleiteados junto ao Poder Judiciário.

E, sendo o Ministério Público é o órgão que representa e zela pelos interesses das crianças e adolescentes junto ao Poder Judiciário, inclusive, sendo legitimado de acordo com o ECA (art. 208, inciso I e 210, inciso I) para propor ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular do ensino obrigatório, por isso a importância na análise das concepções que estes representantes dos interesses das crianças e adolescentes possuem quanto à exigibilidade do direito à qualidade da educação básica; bem como, seu papel nesta problemática.

Metodologia

Método de abordagem

Considerando os objetivos da pesquisa e o seu objeto, acredita-se que a pesquisa deva ter uma abordagem qualitativa, pois a intenção é se preocupar com o estudo do processo e não simplesmente com os resultados do produto. (TRIVINÓS,1987)

Sob a ótica dos procedimentos técnicos, adota-se a pesquisa bibliográfica, utilizando dois tipos diferentes de fontes: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, com intuito de analisar o que tem sido produzido na área educacional referente à qualidade da educação, especialmente da educação básica; bem como verificar as políticas públicas implementadas para melhorar desta educação, acompanhando o desdobramento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; e investigar se há nos Superiores Tribunais brasileiros (Superior Tribunal de Justiça e Supremo Tribunal Federal) alguma ação transitada em julgado que tenha como foco a exigência da qualidade da educação básica no Brasil.

Coleta de dados

Para coleta de dados acredita-se que serão necessários dois instrumentos:

1. Questionário estruturado a ser enviado via e-mail ou via postal aos Ministérios Públicos dos Estados (territórios), de todo o país, o qual poderá ser respondido pelo Procurador-geral de Justiça ou pelo Corregedor-geral do Ministério Público de cada Estado respectivo;

Com este instrumento tentar-se-á verificar qual a concepção de qualidade da/na educação, especificamente do ensino obrigatório, que os representantes do Ministério Público de cada Estado possuem e como eles entendem a postulação em juízo de ações pleiteado tais direitos, já que são os órgãos representativos da classe.

Na realidade, acredita-se que seja importante através deste instrumento de pesquisa ter uma compreensão geral sobre a concepção destes atores quanto ao direito à educação, para que se possa abranger especificamente à qualidade e, posteriormente, sua exigibilidade jurídica na educação básica, ou seja, ir aos poucos construindo as concepções dos atores que cercam o assunto.

No mais, tentar-se-á levantar junto a tais representantes se existem atuações em seus Estados de algum membro do Ministério Público, no sentido de pleitear a qualidade da educação básica, tanto judicial como extrajudicialmente.

2. Entrevistas livres ou não-estruturadas com os representantes do Ministério Público que possuem uma ação positiva quanto à exigibilidade do Direito à qualidade da educação básica. Neste sentido, já incluindo neste rol alguns Promotores Públicos que possuem atuações diferenciadas, tais como: a Promotoria de Ribeirão Preto – SP, onde já há ações do Ministério Público em sentido positivo a exigibilidade jurídica do direito à qualidade da educação; e na Promotoria de Presidente Prudente – SP, onde ainda não há esta atuação positiva, mas a qual possui uma ação diferenciada no que se refere à criança e adolescente; e outras que se demonstrarem relevantes no decorrer da pesquisa, especialmente apontadas pela aplicação dos questionários.

Este instrumento de pesquisa também será utilizado junto aos Procuradores-gerais de Justiça ou Corregedores-gerais do Ministério Público de cada Estado que durante a análise dos questionários indicarem posicionamento favorável à exigibilidade jurídica do Direito à qualidade da educação. Acredita-se que poucos serão os atores representando esta positividade, mas há uma relevância em seus discursos que devem ser levados em conta devido ao objeto desta pesquisa e suscitam um maior aprofundamento.

Através da entrevista tentar-se-á verificar, junto a estes Promotores de Justiça que possuem ações diferenciadas, quais as suas concepções sobre o direito à educação, mais especificamente sobre a qualidade da educação e sobre sua

exigibilidade jurídica na educação básica, tal qual foi efetuado no decorrer do questionário.

Neste contexto, outra discussão que pode surgir será a efetividade dos direitos fundamentais, entre eles inclui-se a educação.

Estes tipos de entrevista são séries de perguntas abertas, feitas verbalmente seguindo um roteiro previamente elaborado que guiará a entrevista, apontando os principais tópicos a serem abordados na mesma. A flexibilidade deste tipo de entrevista possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo a exploração em profundidade de seus saberes, representações, crenças e valores. (DIONNE; LAVILLE, 1999 *apud* GOMES, 2007)

Assim, tentar-se-á através deste instrumento de pesquisa realizar o que Ludke e André (1986, p. 33) colocam como sendo a função primordial do mesmo, que é seu caráter de interação, pois “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

Forma de análise dos resultados

Os questionários serão enviados via postal ou e-mail. As análises dos resultados se darão de forma sistematizada com intuito de encontrar indicadores de possíveis ações positivas quanto ao objeto estudado, bem como verificar quais as concepções trazidas pelos representantes da classe do Ministério Público de cada Estado brasileiro para compreender a dicotomia entre a existência de legislação e de poderes concedidos a estes Promotores e a escassa existência de ações neste sentido.

Após a análise dos questionários e a verificação de alguns nichos onde ações positivas são efetivadas no contexto estudado, serão procurados os Promotores que as promovem e tentar-se-á, através de entrevista aberta, verificar suas concepções de qualidade da/na educação; o que tem sido efetuado positivamente; e como tem sido realizado.

Estas entrevistas serão gravadas em mídia própria e após analisadas qualitativamente para elaboração dos resultados da pesquisa.

Tais entrevistas serão autorizadas expressamente pelos participantes, que serão contatados via telefonema, onde serão agendadas datas e horários para que as mesmas ocorram de acordo com sua conveniência, garantindo-lhes o sigilo e o anonimato, se assim preferirem, e respeitando “o universo próprio de quem fornece a informação, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa esta

interessada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35), inclusive através do termo próprio, bem como sendo aprovada pelo Comitê de Ética responsável.

Referências

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

GOMES, C. R. A prática da professora e a construção das identidades de gênero em escola da rede municipal de Aracaju. **Scientia Plena**. Vol. 3, n. 5. 28 de setembro de 2007. Disponível em: http://www.scientiaplena.org.br/sp_v3n5p229_237.pdf. Acesso em: 10 jan. 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

OLIVEIRA, R. P. de. **Estado e política educacional no Brasil: desafios do Século XXI**. 2006. 161p. Tese [livre-docência] Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVEIRA, A. A. D. **Direito à educação e o ministério público: uma análise da atuação de duas promotorias de justiça da infância e juventude do interior paulista**. 2006. 263p. Dissertação [Mestrado em Educação]. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

AVALIAÇÃO DA METODOLOGIA DE PESQUISA - AÇÃO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM ALUNOS DE ESCOLA PARTICULAR DA CIDADE DE BARRA MANSÁ/RJ

Luana Ferreira Pinheiro¹
Brenda Nury da Costa Núñez²
Luciano Gustavo¹

1- Universidade Federal do Rio de Janeiro - Pólo Universitário de Volta Redonda

2- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Instituto de Biologia

Palavras-chave: Metodologia participativa, educação e saúde, comunidade Santa Helena.

Contato: lua.pinheiro@hotmail.com

Introdução e Objetivos

Através da lei federal 5.692 de 1971, o tema educação e saúde foi introduzido nos currículos escolares como programas de saúde:

“Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1ª e 2ª graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.”

Com isso se pretendia levar os estudantes e seus familiares a exercerem hábitos mais saudáveis, tanto que seria trabalhado em forma de atividades contínuas em todas as matérias e não se tornando uma matéria. Na realidade o que de fato ocorreu foi a pouca incorporação e esse pensamento e o tema seguiu nos currículos como transmissão de conteúdo sobre doenças: sintomas, ciclos de doenças e profilaxia. (BRASIL, 1998).

No atual contexto o que falta é uma educação popular para a saúde, que trata – se de reflexão a partir das práticas e não sobre ela, considerando o saber das classes populares como marco inicial de todo o processo pedagógico (STOTZ, 2005).

As práticas que transformam a realidade devem servir como ponto de partida e chegada para as relações teórico - práticas, onde as ações e sua compreensão dão noção da consciência solidária e esta ao se tornar solidariedade organizada de classe desencadeia a prática transformadora. (NUÑEZ, 2005).

Vale ressaltar que são imprescindíveis os trabalhos que resultam em prática, aplicados à metodologia de pesquisa - ação, pesquisa onde todas as partes interessadas examinam juntamente a situação atual, refletem sobre o

contexto, priorizam problemas e propõem soluções a serem encaminhadas com ações concretas (PASSOS, 2008).

Segundo THIOLENT (2005), a pesquisa-ação não é considerada uma metodologia e sim uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos e técnicas de pesquisa social de finalidade prática, servindo como norte aos pesquisadores, fornecendo técnicas para coletar e interpretar dados, resolvendo problemas ou organizando ações.

Dentro de um contexto escolar vivemos várias situações que não são exatamente dentro de sala de aula, mas que também devem ser consideradas parte do currículo escolar, as brincadeiras no recreio, os diálogos nos corredores, tudo isso faz parte do contexto escolar que fornece informações importantes a cerca do meio ambiente e do meio de vida dos alunos.

O déficit de atenção é uma das situações consideradas acima, que pode estar intimamente ligada a doenças parasitárias. Em casos agudos, o parasitismo infantil além de agravar os problemas de desnutrição devido à má absorção de nutrientes, acomete criança de dores abdominais, na cabeça, vômitos e diarreias. O risco de reinfecção é alto uma vez que o organismo está debilitado, impedindo assim a criança de frequentar as aulas, contribuindo para a evasão escolar entre outros problemas escolares. (REY *et al.*, 2008).

Diante destes dados, o presente trabalho teve como objetivo principal avaliar se a metodologia de pesquisa – ação, utilizada em conjunto com outros tipos de pesquisas participativas, permite aliar o conhecimento formal a praticas contextualizadas em realidades sociais distintas na cidade de Barra Mansa/RJ.

Metodologia

A cidade de Barra Mansa com aproximadamente 177.861 habitantes, possui uma área territorial de 547 km² e uma renda *per capita* de 12.471 reais, (IBGE, 2010). Localizada no sul do estado do Rio de Janeiro, na região fluminense do Médio Vale do Paraíba. (PREFEITURA DE BARRA MANSA, 2010).

O Colégio Verbo Divino, situado na Rua Mário Pinto Reis no Centro. Pertence a rede privada de ensino, foi o local onde se situam os atores da metodologia em questão, sendo eles alunos do 9º ano, e a unidade de intervenção é o Centro Social da comunidade Santa Helena, que fica na Rua José Coutinho de Carvalho, nº 1314, bairro São Francisco de Assis.

O centro social faz parte do projeto “de olho na realidade” do Colégio Verbo Divino, fornece educação básica para crianças entre três e seis anos, possui Jardim II, III e com o 1º do Ensino Fundamental, com a intenção de fornecer educação de qualidade para população local. (COLÉGIO VERBO DIVINO, 2010), sendo esta a relação entre os atores e a unidade de intervenção.

A metodologia de pesquisa-ação foi utilizada como instrumento de pesquisa, onde se iniciou a fase exploratória da pesquisa com uma avaliação sócio ambiental realizada pelos anos do 9º ano na comunidade Santa Helena. Os dados obtidos foram trabalhados em sala de aula, utilizando temas transversais como educação e saúde e meio ambiente e qualidade de vida, diagnosticando carências estruturais relacionadas ao saneamento ambiental.

A primeira ação empregada foi a coleta de 60 amostras de material parasitológico dos alunos do Centro social da comunidade Santa Helena com autorização previa dos pais. Cada pai recebeu um recipiente e orientações para a coleta do material fecal em casa.

A análise do material ocorreu no laboratório municipal de prefeitura de Barra Mansa, através do método de Sedimentação Espontânea em água (HOFFMAN *et al.*, 1934; LUTZ, 1919).

A segunda ação foi debater os resultados dos exames positivos para algum tipo de parasito, em seguida foi realizada uma pesquisa pelos alunos do Colégio Verbo Divino, sobre cada tipo de parasitose encontrada contendo: caracterização do parasito, modo de contágio e sintomas, para que fosse traçada uma forma de intervenção direta na comunidade.

A forma de intervenção foi traçada pelos próprios alunos com a orientação do professor.

Discussão e Considerações finais

Como resultado da pesquisa sócio ambiental os alunos encontraram o seguinte cenário:

- Má distribuição de água tratada
- Falta de esgoto e/ou fossa antisséptica
- Falta de local adequado para o lixo
- Pouca noção de higiene
- A probabilidade de um grande número de pessoas portadoras de enteroparasitoses na comunidade Santa Helena

Com relação à análise parasitológica, foram obtidos os seguintes dados: Dentre os 51 alunos que participaram do estudo parasitológico na escola da comunidade Santa Helena, 62,5% não apresentaram infecção por nenhum tipo de parasito, 37,5% apresentaram algum tipo de infecção por parasitos.

Dos 37,5% dos alunos infectados com algum tipo de parasito, 33,3% apresentaram infecção por helmintos e 66,7% apresentaram infecção por protozoários.

Os dados verificados com relação a protozoários demonstram que os altos índices de enteroparasitoses estão mais relacionados com as más condições de higiene ambiental e a falta de informações sobre enteroparasitoses. Vale ressaltar que pessoas vivem em coletividade e em lugares com pouca ou nenhuma infraestrutura de serviços de saneamento básico estão mais sujeitas a contaminação, isto pode ser verificado em estudos como o realizado por FONTBONNE *et al.*, (2001) em aldeias indígenas.

Como resultado da fase exploratória da pesquisa, ações diretas foram implementadas pelos alunos na comunidade Santa Helena, a fim de minimizar alguns dos problemas diagnosticados pelos atores da pesquisa.

- Apresentação de teatro como atividade lúdica que visa instruir os alunos da Escola Santa Helena sobre a importância dos hábitos de higiene para manter a saúde em dia (Figura 1);



FIGURA 1: APRESENTAÇÃO DE UM TEATRO ENFATIZANDO A IMPORTÂNCIA DOS HÁBITOS DE HIGIENE.

- Distribuição de cartilha explicativa com texto simples e com figuras de fácil compreensão, assim aprendendo também de forma lúdica e ainda levar para casa instruindo os pais;
- Orientação prática a respeito de hábitos de higiene que devem ser praticados diariamente (Figura 2);

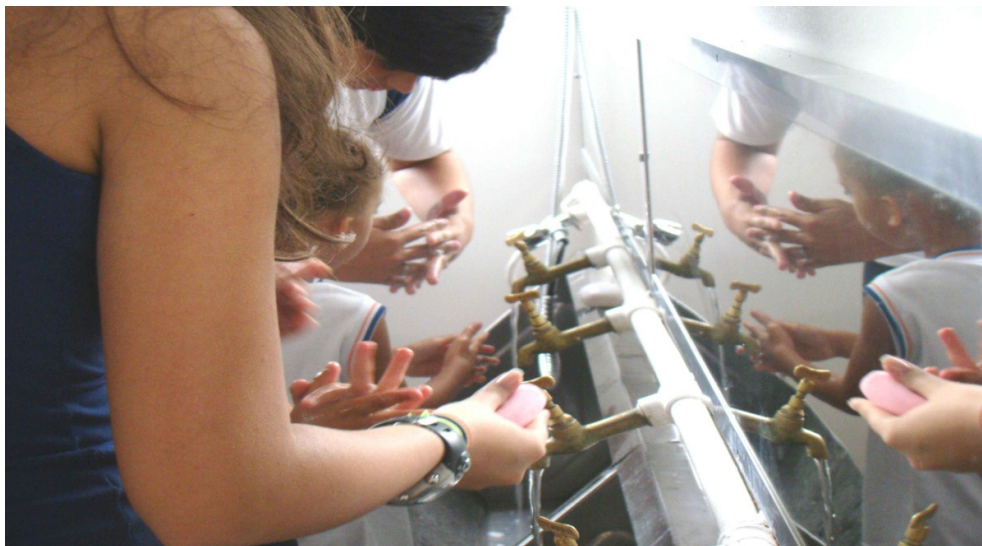


FIGURA 2: ALUNOS DO COLÉGIO VERBO DIVINO ENSINANDO OS ALUNOS DA ESCOLA SANTA HELENA HÁBITOS DE HIGIENE.

- Distribuição de kits de higiene básica para os alunos levarem para suas casas.

Tais ações implementadas pelos atores em questão representam bem um modelo de pesquisa participativa, onde além da participação permite uma forma de intervenção planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante (THIOLLENT, 2005).

Os resultados encontrados através da Metodologia da Pesquisa – Ação foram satisfatórios, uma vez que os alunos obtiveram bons índices de aproveitamento escolar, comprovados nas avaliações e a comunidade Santa Helena foi beneficiada com as ações traçadas pelos alunos através da Metodologia. OLIVEIRA *et al.* 2002 defendem que essa metodologia possibilita organizar e estudar informações da realidade social, cultural e histórica, proporcionando uma forma diferente e contextualizada de aprendizado. Essa talvez seja a força desse tipo de metodologia que não separa por partes as diversas dimensões que envolvem uma pesquisa, não desvincula a teoria da prática, utiliza os saberes: formal e cotidiano, assim como modelo social e realidade social, trabalhando toda a complexidade da realidade estudada. (MORIN, 1995), realidade esta que no presente estudo foi abordada em sala de aula e extrapolada para o cotidiano dos alunos, inserindo assim alunos de classes sociais distintas em um só tema, mas com objetivos distintos.

A metodologia da pesquisa – ação se mostrou um eficaz meio de pesquisa, pois permitiu a intervenção com ações diretas traçadas pelos alunos que minimizaram os problemas encontrados na comunidade.

A metodologia utilizada para o presente trabalho possibilita aos atores de metodologia da pesquisa-ação aprendizagem associada ao processo de investigação, permitindo a intervenção direta com ações concretas e pontuais em unidades de intervenção.

Referências

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 20/11/2010.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em 20/11/ 2010.

COLÉGIO VERBO DIVINO. Disponível em:

<http://www.cvdonline.com.br/site/page/sobreCVD.asp> . Acesso em 20/22/2010.

FONTBONNE, A. CARVALHO, F. EDUARDO. ACIOLI, D. M. SÁ, A. G.

CESSE, P. A. E. Fatores de risco para poliparasitismo intestinal em uma comunidade indígena de Pernambuco, Brasil. *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro. ed 17(2). 367 – 373. Mar./Apr. 2001. Disponível em:

http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0102-311X2001000200011&script=sci_arttext&tlng=es – Acesso em 03/03/2010.

HOFFMANN WA, JA PONS & J L JANER. 1934. The sedimentation - concentration method in schistosomiasis mansoni. *Journal of Public Health Tropical Medicine*. 9: 283-293.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (IBGE) Primeiros resultados do censo 2010. Cidades: Barra Mansa. Disponível em

<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> – acesso em 01/01/2011

LUTZ A. 1919. Schistosoma mansoni and schistosomiasis observed in Brazil. *Mem. Inst. Oswaldo Cruz* 11: 121 - 125.

MORIN, E. (1995). Introdução ao pensamento complexo. 2. ed. Lisboa: *Instituto Piaget*. p.120.

PASSOS, C. (2008). Metodologia de Pesquisa – ação. Disponível em:

http://im.ufba.br/pub/MATA26/EstudosDeCasoEPesquisaA%E7%E3o/CAROLPASSOS_Apres_Pesquisa-A%E7%E3o.pdf – Acesso em 08/02/2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA MANSA. A cidade: Aspectos geográficos. Disponível em <http://www.barramansa.rj.gov.br/> - acesso em 08/12/2010.

OLIVEIRA, B. DE I., ALVES, N., AZEVEDO, G. DE J., MANHÃES, S. L. C.

FERRAÇO, C. E., TAVEIRA, B. E., MACEDO, E. LEITE, B. S. (2002). Pesquisa no / do cotidiano das escolas. Sobre redes e saberes. Rio de Janeiro: *DP&A*, 2. ed. p

REY, L. *et. al.* (2008). Parasitologia. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. p.888.

STOTZ, E. N. Enfoques sobre educação e saúde. *Caderno de educação popular e saúde*. V. 1. n.1, maio, 2005.

THIOLLENT, M. (2005). Metodologia de pesquisa-ação. 14 ed. São Paulo: Cortez. p,132.

O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: BUSCANDO A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA

Maria José da Silva Fernandes
Aline Diniz de Amorim
Faculdade de Ciências - UNESP – Bauru/SP
Projeto financiado pela PROGRAD/NE

Palavras-chave: prática pedagógica; História; Geografia.
e-mail: mjsfer@fc.unesp.br e alinediniza@gmail.com

Introdução

Com o objetivo de favorecer o acesso dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental à linguagem da natureza e da sociedade como propõe Saviani (2000), realizamos durante o ano de 2010, no âmbito do Programa Núcleos de Ensino da UNESP, um projeto voltado para o desenvolvimento de conceitos relacionados às disciplinas de História e Geografia. Considerando que o currículo atual nesta etapa da escolaridade tem privilegiado as linguagens e seus códigos - como sugerem os organismos internacionais e os documentos direcionadores do currículo em nosso país - julgamos de fundamental importância o trabalho com alguns conteúdos relevantes relativos às duas áreas do conhecimento supracitadas que, normalmente, tem sido deixado de lado no atual contexto educacional.

Como estudiosas da educação escolar reconhecemos a importância da alfabetização e do letramento nos anos iniciais, pois, como afirmou Saviani (2000), “*o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada, daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever*”. Mas, assim como o autor, defendemos que a escola deve ser também o lugar para desenvolver os conteúdos fundamentais das ciências sociais – *história e geografia* (p. 20).

Assim, considerando a alfabetização como um processo mais amplo de desenvolvimento de conceitos, demos início, no 1º semestre de 2010, ao projeto denominado “*Construindo conhecimentos a partir da História e da Geografia local: novas possibilidades de trabalho nos Anos Iniciais*” que foi financiado com recursos da Pró-Reitoria de Graduação. O projeto foi desenvolvido com alunos que cursavam o 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública municipal de uma cidade de pequeno porte do interior do estado de São Paulo. Para a realização do trabalho cotidiano, os professores da escola-campo utilizavam, assim como nas demais escolas da rede municipal, um material apostilado produzido por um grande sistema de ensino. O material didático utilizado, como outros voltados para o mercado, pautava-se pela padronização e negligência de aspectos voltados para o estudo e

reconhecimento dos conceitos fundamentais das disciplinas de História e Geografia, notadamente aqueles voltados para o estudo dos elementos naturais, sociais, econômicos e culturais presentes no local de vivência dos alunos.

Os problemas relacionados ao material adotado que levavam a uma visível homogeneização e minimização dos conteúdos de História e Geografia se somavam a outras questões relacionadas à organização do trabalho pedagógico, tais como a dificuldade dos professores em selecionar e desenvolver os conceitos específicos destas áreas do conhecimento. As dificuldades manifestadas pelos docentes eram derivadas, em parte, da ausência de uma formação sólida em relação aos conteúdos das disciplinas, mas, também, das cobranças voltadas para a focalização do ensino nas questões de alfabetização e letramento e, até mesmo, da ausência de tempo dos docentes na seleção e preparação dos materiais adequados à faixa etária em que se encontravam os alunos dada à excessiva carga horária a que eram submetidos.

Assim, buscando desenvolver um trabalho que apresentasse sentido e significado para os alunos, selecionamos intencionalmente alguns conceitos fundamentais relacionados às duas áreas do conhecimento, tais como: espaço geográfico, lugar e paisagem. Com a preocupação de trabalhar os conceitos científicos produzidos nas ciências sociais e sua estruturação em conceitos escolares – conceitos científicos articulados aos conceitos cotidianos (Cavalcanti, 1998, p. 75), elegemos o espaço de vivência – o município – como ponto de partida, como elo entre espaços e tempos distintos, já que *“o lugar não se explica por si mesmo, ou melhor, os fenômenos que acontecem no município, as relações entre os homens, o processo de organização do espaço local não tem as explicações a partir do próprio local apenas”* (Callai, 1999, p. 75). Desta forma, ainda de acordo com Callai (1999) é necessário estabelecer as ligações com os alunos, buscar as explicações em nível regional, nacional e internacional, já que é *“o local onde vivemos que nos oportuniza as bases concretas para encaminharmos a compreensão das relações sociais, do acesso ao espaço para viver e das condições para tanto”* (CALLAI, 1999, p. 75).

A proposta que adotamos voltou-se para o conhecimento e interpretação do mundo vivido na perspectiva proposta por Kaercher (1999) para quem é necessário que os alunos sejam preparados para a *“leitura-entendimento do espaço geográfico”* próximo ou distante. Para este autor (p. 12) *a simples vivência no mundo – seja no país, estado ou na cidade – não nos transforma em entendedores críticos deste mundo. Tal qual saber ler letras e números não nos transforma em cidadãos críticos.*

Na mesma direção, Callai (1999, p. 75) afirma que estudar as ciências sociais nos anos iniciais de escolarização é *“basicamente ler o mundo e construir a cidadania. O conteúdo das ciências sociais pode ser considerado, nesta perspectiva, o pano de fundo que embasa todo o processo de iniciação escolar, que tem como fundamental a alfabetização”*.

Nesse sentido, o ensino de História e Geografia nos anos iniciais tornou-se fundamental para que os alunos pudessem compreender as relações presentes no local onde vivem, entendendo suas causas e suas conseqüências nos diferentes tempos e espaços. Reconhecemos que, ao eleger o município como ponto de partida, fizemos uma opção metodológica, mas ao mesmo tempo política, já que a mesma favoreceu o desenvolvimento do senso crítico e a atuação dos alunos-sujeitos na realidade vivida, interpretando e reinterpretando a mesma. Partindo das paisagens visíveis, mas com o objetivo de buscar junto com os alunos as explicações não aparentes, os ajudamos na compreensão de que a História e a Geografia eram construídas cotidianamente por sujeitos concretos.

Considerando a importância deste projeto nos propomos neste trabalho a apresentar alguns elementos relacionados ao seu desenvolvimento, seus objetivos e principais resultados, socializando a experiência realizada.

Os objetivos do projeto desenvolvido

Preocupados com a minimização dos conteúdos de História e Geografia nos anos iniciais em função de uma excessiva “cobrança” em torno da alfabetização e do letramento e considerando as especificidades da escola na qual foi desenvolvido o projeto, foram estabelecidos os seguintes objetivos norteadores:

- Favorecer o acesso dos alunos à linguagem da natureza e da sociedade;
- Contribuir para despertar o senso crítico, o sentimento de pertencimento e a articulação entre diferentes tempos e espaços pelos alunos dos anos iniciais;
- Trabalhar de forma interdisciplinar os conteúdos de História e Geografia nos anos iniciais, tendo como ponto de partida o local de vivência dos alunos;
- Elaborar, a partir das fontes existentes, materiais didático-pedagógicos relativos ao desenvolvimento de conceitos fundamentais em História e Geografia nos anos iniciais;
- Estabelecer situações de interação e cooperação entre os alunos, tendo a História e a Geografia local como mediação do processo ensino/aprendizagem;

- Estabelecer e colocar em prática novas estratégias de ensino e novos materiais didático-pedagógicos com o objetivo de melhorar a prática de ensino nos anos iniciais, bem como favorecer o processo de apropriação de conhecimentos pelos alunos.

A metodologia adotada

Tendo como princípio que a construção do conhecimento resulta do desenvolvimento de atividades coletivas e significativas para os alunos organizamos o projeto em três etapas:

a) Levantamento e análise dos dados

Neste primeiro momento, realizamos a observação do cotidiano escolar, das práticas pedagógicas predominantes e a organização do espaço físico, caracterizando o espaço escolar e seu cotidiano. Também foi desenvolvida uma atividade escrita com o objetivo de apreender as representações dos alunos acerca do ensino de História e Geografia nos anos iniciais. A atividade serviu, posteriormente, para a análise do desenvolvimento dos alunos ao longo do projeto.

As observações das turmas envolvidas seguidas do levantamento dos saberes prévios dos alunos acerca das temáticas presentes no projeto serviram como base para o planejamento das atividades desenvolvidas, uma vez que consideramos os conhecimentos tácitos das crianças como ponto de partida para o trabalho pedagógico, um facilitador para o processo de ensino-aprendizagem e para a participação dos alunos nas atividades propostas.

Durante esse momento observamos, por exemplo, que a percepção que as crianças possuíam da História e da Geografia era bastante distorcida, tradicional e marcada por uma visão midiática dos grandes feitos humanos, desconsiderando a participação dos sujeitos no processo de construção da cidade.

Os dados levantados e analisados foram essenciais para a seleção e elaboração de atividades e materiais.

b) Elaboração de atividades e material didático-pedagógico

Tendo em vista os objetivos do projeto e os dados coletados na etapa anterior, empenhamos esforços no sentido de selecionar e elaborar as atividades que foram desenvolvidas com os alunos. Da mesma forma, produzimos materiais didático-pedagógicos a partir da existência de um rico e vasto material disponível no município e que era subutilizado pela escola, tais como mapas antigos, fotos, relatos de antigos moradores etc.. Os materiais didáticos desenvolvidos e as atividades realizadas foram

integralmente voltados para o desenvolvimento dos conceitos fundamentais que tiveram como mediação a História e a Geografia local.

c) Desenvolvimento de atividades

A partir da seleção das atividades e do material didático-pedagógico produzido e discutido nas reuniões de orientação e avaliação do trabalho, desenvolvemos, quinzenalmente, as atividades junto aos alunos, totalizando oito encontros com cada uma das turmas. As atividades envolveram a interação entre as crianças e as responsáveis pelo projeto favorecendo um ambiente de construção conjunta de saberes e de discussão acerca de temas levantados e pertinentes às questões desenvolvidas.

As atividades desenvolvidas tiveram como recursos as músicas, os jogos, os mapas, as fotografias, as listas de produtos etc. No desenvolvimento das atividades foram exploradas desde a aula expositiva até a produção textual coletiva com a participação de alunos “escribas”.

As atividades foram realizadas, prioritariamente, em sala de aula e, na maioria das vezes, com a presença do professor da turma, constituindo-se, também, num rico momento de formação docente para os responsáveis pelas salas e de reflexão sobre a prática pedagógica, permitindo o reconhecimento e a ressignificação do trabalho.

Discussão e considerações finais

É certo que a escola atualmente, sobretudo no modelo público, apresenta explícita fragilização em sua finalidade, e, contornar esse estado é um grande desafio para todos os envolvidos com a educação.

Neste sentido, para que a escola seja, de fato, espaço democrático de ensino e aprendizagem, são necessários esforços coletivos, exigindo responsabilidades de diferentes ordens e dimensões. A escola deve ser espaço de construção da democracia e de potencialização do desenvolvimento do senso crítico dos alunos, por isso mesmo, local de busca coletiva de soluções para os conflitos e dilemas vivenciados cotidianamente, entre os quais a apropriação efetiva do conhecimento por parte dos alunos. Essa apropriação passa pelo desenvolvimento de novas práticas de ensino que sejam capazes de permitir aos alunos a leitura e a compreensão do espaço vivido.

A partir dos objetivos formulados, da observação das turmas envolvidas, tanto no início como durante e ao final do ano, e da participação dos alunos nas atividades propostas pudemos observar algumas mudanças significativas na forma de concepção

dos alunos quanto ao passado não-vivido, notando que eles começaram a estabelecer relações concretas com fatos históricos não contemplados pela História e Geografia numa perspectiva tradicional. É importante, também, explicitar que as crianças começaram a promover relações, com êxito, entre as informações/conhecimentos compartilhados durante as aulas do projeto e os acontecimentos cotidianos da família e da cidade, demonstrando apreensão dos conhecimentos propostos.

Visando, principalmente, a superação de uma visão tradicional, superficial e midiática dos conteúdos de História e Geografia adotamos a perspectiva que contempla a história informal e, muitas vezes, esquecida da sociedade local desde os primórdios da estruturação da cidade. A abordagem utilizada favoreceu a participação dos alunos durante as aulas, pois estes encontravam muitas semelhanças com as histórias de suas famílias, reconhecendo a importância dos sujeitos comuns na construção social. Dessa forma, colaboramos para a compreensão, por parte das crianças, de que não era somente a história dos grandes feitos que tinha importância para a sociedade, reconhecendo, sobretudo, o papel de todos como sujeitos históricos que participam da formação e transformação do espaço geográfico.

Com o desenvolvimento das atividades percebemos que os alunos não estavam prontos, mas sendo preparados para a "*leitura-entendimento do espaço geográfico*" (Kaercher, 1999), interpretando o mundo vivido a partir de uma prática ressignificada que permitia compreender o tempo, o espaço geográfico, a paisagem e o lugar de vivência de outra e importante forma.

Referências

- CALLAI, H. C. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C. ET AL. **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1999. p. 75-81.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papirus, 1998.
- KAERCHER, N. A. A Geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. ET AL. **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1999. p. 11-23.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2000.

O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS, AS DETERMINAÇÕES LEGAIS E AS CONDIÇÕES DA ESCOLA: UMA DISCUSSÃO INICIAL

Maria José da Silva Fernandes
Vanessa Ferreira Geraldo
Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru-SP
Projeto financiado pela FAPESP

Palavras-chave: ensino fundamental; determinações legais; condições da escola.
E-mail contato: mjsfer@fc.unesp.br e vanessinha_fnp@hotmail.com

Introdução

As últimas décadas do século XX e os anos iniciais do século atual foram marcados por sucessivas mudanças no campo educacional. Influenciadas pelos organismos internacionais e sob a pressão dos indicadores pouco animadores do desempenho escolar do país nas avaliações externas, as políticas públicas definidas a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 atribuíram ao Ensino Fundamental um destacado papel. Com a finalidade de ampliar o atendimento educacional no país, foram aprovadas leis que alteraram profundamente a organização das escolas e a população por elas atendidas, concretizando ações já apontadas nas diretrizes legais mais amplas, como já apontaram Oliveira e Adrião (2007), Oliveira e Rosar.

Em 2005, foi publicada a lei nº 11.114 que passou a obrigar a matrícula de alunos com seis anos de idade no Ensino Fundamental, ampliando a inclusão de muitas crianças que anteriormente ficavam fora da escola ou, quando existiam vagas, eram matriculadas no ensino infantil, etapa que historicamente, no Brasil, foi marcada pelo baixo investimento e pela pequena valorização. Logo depois, em 2006, foi aprovada a lei nº 11.274 que obrigou as escolas a ampliarem o atendimento no Ensino Fundamental de oito para nove anos. Essas duas leis ocasionaram a ampliação da escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estendendo também, como afirmaram Silva (2009) e Corrêa (2007), a política de direitos das crianças.

Essas alterações legais favoreceram a democratização do ensino escolar no país, aspecto bastante louvável. Mas, não há como negar que concomitantemente à democratização, as escolas foram submetidas a novas e desafiadoras situações sem que ocorressem alterações nas condições concretas para superá-las. Assim, a expansão e a extensão do direito ao ensino às crianças ocorreram em escolas marcadas por um visível processo de fragilização e de investimentos pouco significativos (ainda que nos últimos anos tenham sido realizados esforços no sentido de ampliá-los) em estrutura física, material e formativa. Com os poucos recursos

disponíveis, as escolas tiveram que se adaptar à nova legislação inserindo as crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Apesar de ter como ponto positivo a inclusão de crianças que anteriormente ficavam alijadas do processo de ensino/aprendizagem por ausência de vagas no ensino infantil, as determinações legais provocaram alterações na “*organização escolar*” e na “*organização do trabalho escolar*” (Oliveira et al, 2002), alterações essas que não foram acompanhadas pelas necessárias condições institucionais e pedagógicas. Entre as condições pouco alteradas podemos apontar a formação de professores para atendimento a uma nova faixa etária e a estrutura física e material que foi pouco adaptada para a inclusão de espaços estimulantes à aprendizagem.

Além das condições físicas e formativas, Perez (2009) apontou que a inclusão das crianças de seis anos exigiria um diálogo constante entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, etapas da escolaridade que são, normalmente, pedagogicamente apartadas. No processo de inclusão as crianças precisariam ter ainda acesso à diferenciadas formas de organização dos tempos e espaços escolares, bem como, às propostas curriculares que contemplassem as necessidades e as singularidades da infância no processo de ensino/aprendizagem. A concretização de tudo isso, porém, exigiu mais investimentos e preparo tanto das escolas como dos professores.

Porém, ao adentrar as escolas públicas para a realização do Estágio Curricular, observamos situações distantes deste ideal e passamos a levantar alguns questionamentos sobre a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Assim, passamos a questionar: Como a legislação alterou a organização da escola e do trabalho docente? As recomendações do MEC teriam ficado apenas no plano prescritivo? As escolas de Ensino Fundamental foram adaptadas para o trabalho com os alunos de seis anos? Que recursos físicos e materiais as escolas receberam para trabalhar com os novos alunos? Os professores estavam desenvolvendo práticas pedagógicas adequadas para esta etapa da escolaridade? Esses questionamentos deram origem a uma investigação empírica que passou a ser realizada na rede estadual paulista no ano de 2010.

A pesquisa: objetivos e metodologia

Considerando o contexto apresentado, passou a ser de nosso interesse reconhecer como as escolas de Ensino Fundamental estavam se adaptando às exigências legais, principalmente sob o ponto de vista pedagógico, físico e material

para receber as crianças de seis anos. Também nos importava identificar e analisar as práticas pedagógicas realizadas por professores do 1º ano do Ensino Fundamental, procurando reconhecer as formas pelas quais se organizavam os tempos e os espaços escolares mediante um contexto de alteração do trabalho docente em função da nova obrigatoriedade legal.

Os questionamentos que enfrentamos nos levaram a trabalhar com a hipótese de que as escolas públicas, especialmente as estaduais paulistas, estavam apresentando grandes dificuldades de organização do trabalho mediante a obrigatoriedade de ampliação do atendimento às crianças no Ensino Fundamental, o que poderia, no novo contexto educacional, evidenciar um descompasso entre a lei e seus desdobramentos nos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, os investimentos financeiros destinados à adaptação física, material e pedagógica das escolas e o trabalho docente.

Para realizar a investigação optamos por uma pesquisa empírica de base qualitativa associada à análise documental e bibliográfica. Na definição da metodologia da pesquisa nos apoiamos em Ezpeleta e Rocwell (1986), Lüdke e André (1986) e Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) e estabelecemos a observação participante e a entrevista densa como formas de coleta de dados.

Considerando os objetivos propostos e o tempo disponibilizado para a pesquisa, organizamos a investigação empírica em duas etapas. Num primeiro momento, orientadas por um roteiro previamente estabelecido, realizamos sessões sistemáticas de observação do cotidiano da escola e de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Num segundo momento, realizamos uma entrevista densa com a professora da turma de 1º ano que havíamos observado. Os dados coletados estão sendo categorizados e analisados à luz do referencial teórico adotado. Os dados estão sendo parcialmente apresentados e discutidos neste trabalho.

Discussão dos resultados – a escola e o primeiro ano

Os dados obtidos durante o ano de 2010 nas duas etapas desta pesquisa de Iniciação Científica formaram um rico *corpus* de análise. Porém, este *corpus* ainda está sendo analisado e interpretado e, por isso, apresentamos, neste artigo, resultados parciais relativos apenas à etapa de observação.

A escola periférica onde realizamos as observações era mantida pelo Governo do Estado e atendia apenas ao Ensino Fundamental Ciclo I. Criada há algumas décadas, a escola tinha um prédio bem conservado, embora inadequado para atender

as crianças de seis anos, já que constatamos, por exemplo, que a escola possuía três andares e dois grandes lances de escadas além de não possuir playground ou outros brinquedos adequados à faixa etária das crianças atendidas. Os banheiros estavam localizados distantes das salas de aula das crianças de seis anos e estas precisavam usar crachás com a identificação da sala as quais pertenciam para que não se perdessem pela escola. Os vasos sanitários existentes eram altos e as pias de difícil acesso. Percebemos, inclusive, que algumas vezes as crianças se molhavam por não conseguirem utilizar adequadamente as torneiras que eram altas demais. O refeitório da escola ficava no primeiro andar do prédio e possuía mesas e bancos que eram utilizados por todas as crianças da escola. O balcão em que as crianças pegavam a comida servida pela merendeira era bastante alto e ficava difícil para os menores pegarem a refeição, principalmente quando eram servidos alimentos mais líquido tais como sopas e caldos.

Os espaços lúdicos eram praticamente inexistentes. Havia uma brinquedoteca com poucos recursos à disposição das crianças e era nesse espaço que elas brincavam durante parte do tempo todas às quintas-feiras. Às sextas-feiras as crianças traziam brinquedos de casa para a escola e essa nos pareceu uma estratégia com poucos resultados, pois as crianças pertenciam a famílias de poucos recursos que não possuíam condições financeiras para compra de brinquedos, principalmente aqueles que pudessem ser utilizados no processo educativo. Notamos que as crianças brincavam de pega-pega ou ficavam sozinhas com os poucos brinquedos que possuíam. Não haviam brincadeiras dirigidas e planejadas pela professora.

Na verdade, durante as observações, foram poucos os momentos em que o brincar foi estimulado pela escola em geral, contrariando as orientações legais/oficiais apresentadas pelos documentos do Ministério da Educação. As brincadeiras ficavam por conta da professora responsável pela sala que poucas vezes por semana priorizava o brincar, dando ênfase no cotidiano às rotinas escolares tradicionais e às atividades de alfabetização.

No que se referiu ao espaço da sala de aula notamos que este também não atendia às necessidades das crianças de seis anos, pois tinha, por exemplo, pouco espaço entre uma carteira e outra, dificultando agrupamentos alternativos. No fundo da sala ficavam armários velhos e algumas carteiras sem uso, tornando a sala apertada. Não havia nas paredes da sala trabalhos realizados pelos alunos, assim como outros materiais adequados à faixa etária, o que tornava o espaço frio e sóbrio.

As carteiras e cadeiras eram altas demais para as crianças que, quando sentadas, ficavam com os pés fora do chão e o queixo encostado na carteira. As crianças aparentavam dificuldades até mesmo para ver o que escreviam no caderno, necessitando esticar o corpo para alcançar a ponta da carteira. As carteiras não foram trocadas a partir da inserção das crianças de seis anos na escola, utilizando-se o mesmo mobiliário dos alunos maiores. Também não havia espaços ou cantinhos organizados para atividades diferenciadas.

No que dizia respeito às práticas pedagógicas percebeu-se que a professora fazia o que podia para deixar as aulas didáticas e interessantes, porém, devido ao longo tempo de permanência na sala, as crianças ficavam visivelmente cansadas e irritadas nos horários finais da aula. Durante todo o dia o único momento em que as mesmas saíam da sala de aula era no horário do intervalo e mesmo assim não houve em nenhum dos dias observados qualquer tipo de brincadeira dirigida durante o recreio, observamos também que as crianças não tiveram acesso a nenhum tipo de brinquedo ou material lúdico.

Em relação às práticas pedagógicas predominantes observamos que a professora obedecia rotineiramente a uma seqüência didática, isto é, as aulas tinham início, meio e fim e começavam sempre da mesma forma. No início das aulas era feita a chamada dos alunos e a exposição das atividades e conteúdos que seriam trabalhados no dia. Após esse momento eram realizadas as atividades propostas que eram intercaladas com diálogos e intervenções da professora. Os recursos e os procedimentos didáticos adotados pela professora auxiliavam no entendimento e na assimilação dos conteúdos pelas crianças. No entanto, foram utilizados apenas os poucos recursos disponibilizados pela escola, o que empobrecia o processo de ensino e não permitia uma organização diferenciada tanto do espaço como do tempo.

A professora trabalhava conteúdos de leitura e escrita na disciplina de Língua Portuguesa que foi visivelmente privilegiada nas práticas realizadas. Quanto à alfabetização eram exploradas as letras, vogais e consoantes, além de trabalhos com os nomes dos alunos e com o uso de parlendas. Havia também momentos dedicados à leitura feita pelo professor, uma orientação do Programa Ler e Escrever da Secretaria Estadual de Educação. O documento disponibilizado pelo Governo do Estado denominado *Expectativas de Aprendizagem* também era utilizado para nortear a escolha dos conteúdos que eram explorados pela professora.

Ao observar a sala de aula deste 1º ano e suas crianças percebemos que estas demonstravam uma adaptação parcial ao contexto escolar, porém eram perceptíveis

as reclamações das mesmas ao dizerem que gostariam de brincar mais, de ter mais brinquedos na escola e ter acesso a parquinhos, remetendo-se a lembranças agradáveis da Educação Infantil. Também era nítido o esforço da professora em tornar o ambiente “adulto” mais estimulador. Por outro lado, não havia recursos físicos e materiais que pudessem tornar o trabalho docente mais adequado. A professora também não havia recebido orientação pedagógica específica para trabalhar com essa turma de alunos, já que o governo estadual nos pareceu estar se desobrigando de suas prerrogativas em relação ao Ensino Fundamental do Ciclo I, o qual tem sido alvo contínuo do processo de municipalização. Apesar da falta de orientação e da angústia aparente, a professora se esforçava para organizar as aulas com os poucos recursos que possuía.

Algumas considerações

O atual estudo buscou através da pesquisa empírica de base qualitativa analisar as adaptações estruturais, materiais e pedagógicas promovidas pela escola pública a partir da obrigatoriedade legal de extensão do Ensino Fundamental e de ampliação do atendimento às crianças de seis anos. As condições da escola não estavam favoráveis ao processo de ensino/aprendizagem. Pudemos perceber um descompasso entre a implantação das leis e a realidade das escolas. Além disso, a forma como a escola estava organizada poderá (infelizmente) levar a um processo de exclusão e não de inserção dos alunos de seis anos, o que Marin e Bueno (2010) denominaram de “excluindo sem saber”.

Assim, as observações ofereceram elementos importantes para confirmar nossa hipótese inicial de discrepância entre os textos legais e oficiais e as práticas realizadas nas escolas. Além de não ter recebido condições financeiras que garantissem a necessária adequação ao ensino de nove anos – o que inclui desde a estrutura física até as carteiras e cadeiras utilizadas - a escola observada também apresentava dificuldades em implantar pedagogicamente o novo 1º ano que, diversamente ao que determinava a legislação, estava se voltando ao trabalho específico com a alfabetização, negando a necessária atividade lúdica que deveria ocorrer na faixa etária atendida. Desta forma, a preocupação já demonstrada por Perez (2009) e Silva (2009) com o processo de cisão entre a educação infantil e o novo Ensino Fundamental tornava-se evidente.

Apesar de essas alterações legais buscarem favorecer a democratização do ensino escolar no país, notamos que ainda existia a necessidade de investimentos em

recursos físicos, materiais e formativos por parte do Estado, especificamente do governo paulista (dada a realidade que conhecemos), para que as escolas pudessem de fato se adaptar a nova realidade e tornar o ensino/aprendizagem possível ao maior número de alunos.

Apesar de termos ainda resultados parciais da pesquisa, podemos afirmar que a implantação do ensino de nove anos no estado de São Paulo tem dependido muito mais de esforços individuais dos sujeitos escolares do que de investimentos e ações claras e planejadas por parte do poder público, o que é um risco bastante grande para o ensino e para sua real democratização. Entre as determinações oficiais e suas regulações encontramos uma escola lutando para atender a lei em um sistema complexo e difícil de micro-regulações que incluíam visíveis desafios para o trabalho docente, notadamente para o realizado pela professora que acompanhamos durante a pesquisa empírica.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- CORRÊA, B. C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.
- EZPELETA, J; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S. (Orgs.). **Excluindo sem saber**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2010.
- OLIVEIRA, D. A. ET AL. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas conseqüências para os professores. In: **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, vol. 11, p. 51-65, 2002.
- OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.
- PEREZ, M. C. A. **Lei n. 11.274: a infância brasileira e o primeiro ano do ensino**

fundamental. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 30, n. 109, dez. 2009.

UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E A LUDICIDADE NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Beatriz Carmo Lima de Aguiar
Andreia Maria Cavaminami Lugle
Universidade Estadual de Londrina

Palavras-chave: Alfabetização. Ludicidade. Ensino Fundamental de nove anos.
Contato: biaguiar@uel.br - andreialugle@uel.br

Introdução E Objetivos

O constante contato com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos revela o quanto torna-se necessário dialogar e discutir teórica e metodologicamente sobre o processo de alfabetização nesta nova etapa do ensino fundamental.

Dessa forma, considerando a importância da formação continuada destes profissionais da Educação Básica, propomos o projeto de extensão “um olhar investigativo sobre a alfabetização e a ludicidade no primeiro ano do ensino fundamental”. Este projeto é uma ação integrada ao Programa Laboratório de Metodologia de Ensino da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Os sujeitos co-participantes deste processo são alguns professores da rede municipal da cidade de Cambé - Paraná. Ressaltamos que este trabalho está em andamento.

Sabemos que as discussões em torno da temática “alfabetização” sempre foram plausíveis de muitas considerações e concepções teóricas/metodológicas diversas. Hoje, com a implantação desta nova proposta, podemos considerar um momento oportuno para que essas reflexões se consolidem. É o momento de dialogar sobre nossas vivências de sala de aula, buscar subsídios teóricos metodológicos a fim de alicerçar e transformar as práticas educativas.

Neste contexto, discussões em torno da relação entre a teoria e a prática no processo de formação de professores aponta para a necessidade de propiciar momentos de reflexões sobre a práxis pedagógica. Espaços que possibilitam aos docentes estabelecer reflexões teóricas, num movimento dialético, realimentando constantemente as metodologias aplicadas (ZEICHNER, 1997).

De acordo com Sacristán (1995), os professores cotidianamente tomam decisões num espaço de incertezas. Muitas vezes não há regularidade na ação pedagógica, evitando uma investigação contínua do processo de ensino e aprendizagem. É nessa perspectiva que ressaltamos a importância da política pública

de formação continuada dos professores. Partimos do pressuposto que essa formação possibilita a relação teoria e prática. A discussão e estudo a respeito das necessidades da prática social do professor permitirão talvez nos tornarmos “mais críticos em relação às formas de alienação às quais estamos submetidos como indivíduos [...]”, como menciona Duarte (2006, p. 284).

Nesta perspectiva, torna-se necessário parar de alienar nossa prática, deixando-a fluir pela prática, sem um movimento de ação-reflexão-ação. A tomada de consciência sobre sua prática deve levar o professor e os alunos à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer prático cotidiano (GASPARIN, 2005, p. 6). Deste modo, o professor precisa conhecer formas metodológicas que permitam a utilização do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade, criando novos conhecimentos que serão constituídos e construídos a partir da socialização e reelaboração coletiva do saber.

Acreditamos que neste espaço de formação continuada que estamos propondo aos professores do primeiro ano, há nos encontros o desejo de compartilhar com os colegas de profissão as vivências, as ansiedades oriundas do trabalho com as crianças, as dificuldades de encaminhamentos, como também a necessidade de narrar o seu cotidiano na escola buscando conhecimento científico que fundamente essa prática. Entendemos que abrir espaço para esta narrativa é fundamental, pois os professores podem falar do que vivem, do que pensam, do que enfrentam, sendo que “experiência e narrativa ajudam a compreender processos culturais (também educacionais) e seus impasses” (KRAMER, 2006, p.17).

Neste contexto, traçamos como objetivo geral investigar o processo de ensino e aprendizagem, com foco na alfabetização e ludicidade das turmas de primeiro ano de duas escolas do município de Cambé, de forma a diagnosticar suas reais necessidades e a partir delas subsidiar suas práticas educativas, possibilitando espaços em que estes problematizem-nas, reflitam teoricamente sobre elas e elaborem alternativas metodológicas para transformá-las.

Dentre os objetivos específicos destacamos: realizar estudos teóricos sobre as temáticas em questão através de reuniões, palestras e encontros agendados no Laboratório de Metodologia de Ensino da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; propor atividades e oficinas que elucidam a ludicidade como um recurso metodológico; subsidiando a prática pedagógica dos professores para diversificarem suas aulas utilizando-se de recursos diversos; desenvolver metodologias que possam contribuir para uma maior integração entre a alfabetização e a ludicidade; refletir

periodicamente sobre a prática no cotidiano escolar a fim de possibilitar momentos em que os professores sejam os protagonistas dessas ações; de forma a colaborar para a discussão e o aprofundamento teórico/prático de temas buscando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem do alunado.

Metodologia

Sendo o foco desta pesquisa a formação de professores alfabetizadores nos primeiros anos do Ensino Fundamental, delineamos nossas discussões inicialmente com as propostas elencadas nos documentos do Ministério da Educação sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, posteriormente estudos sobre a concepção dessas considerações a respeito da Alfabetização e Ludicidade, finalizando com oficinas que possibilitem aos professores criarem e recriarem metodologias acerca dos estudos e diálogos desses encontros.

Concordamos com as palavras da autora Magda Soares, em seu artigo intitulado “A entrada da criança no mundo da escrita: o papel da escola”, que retrata a necessidade de repensar sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita por vários fatores, dentre eles “[...] a emergência de novos conceitos e novas propostas teóricas metodológicas, no campo dos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita, fruto do avanço de estudos e pesquisas recentes sobre esses processos” (SOARES apud BRASIL, 2009, p.15).

Sugerimos uma metodologia baseada na pesquisa qualitativa. Segundo Lüdke e André (1986, p.13) “a pesquisa qualitativa, envolve a obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada e quando essa enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Escolhemos como metodologia de trabalho uma pesquisa participante porque acreditamos que é uma das formas de integrar e convidar os professores a engajarem-se intelectualmente no processo de investigação, elaboração de estratégias metodológicas, análise e interpretação dos resultados, objetivando uma transformação de sua prática educativa. Deste modo, existe um contato dos pesquisadores com os agentes protagonistas desta pesquisa de forma direta, recíproca e dialógica. Ambos - pesquisadores e objeto de estudo - se interagem, possibilitando questionamentos, mediação metodológica e reflexão sobre o conhecimento a ser abordado.

Sendo assim, a proposta do projeto não é isolar o fenômeno a ser estudado, mas estudá-lo dentro de um contexto que configure a totalidade. Os principais

envolvidos e co-participantes serão os protagonistas e ao mesmo tempo em que reflitam sobre a prática, teorizam sobre ela, voltam para a prática para transformá-la e ampliá-la. Os sujeitos escolhidos para a pesquisa são professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, de duas escolas da rede municipal de Cambé. Os encontros com esses profissionais são semanais no momento de sua hora atividade.

O referencial teórico e a análise dos dados têm como referência autores como Benjamin (1987;1984), Vygotsky (1986), Friedmann (2005), Postman (1999), Soares (1998; 2009), Cook-Gumperz (2008) dentre outros e os documentos disponíveis pelo Ministério da Educação sobre o Ensino Fundamental de nove anos.

Em um primeiro momento investigamos a política de formação inicial e continuada de professores do primeiro ano do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação da referida cidade; através de entrevistas com os responsáveis destas secretarias de educação. Verificamos neste momento a perspectiva teórica do referido município que é a histórico-cultural. Acreditamos que este diálogo inicial, possibilitou uma integração dos pesquisadores com a proposta de perspectiva teórica do município, a compreensão dos objetivos do presente projeto e o contato inicial com os docentes envolvidos.

Em seguida, conversamos com os professores alfabetizadores, pois acreditamos na importância de ir ao encontro dos sujeitos envolvidos diretamente na pesquisa, ao ouvir as vozes dos professores, os tornamos co-participantes ativos deste processo. Realizamos também a análise do projeto político pedagógico das instituições.

Para iniciarmos e planejarmos as nossas ações, principalmente o grupo de estudos, utilizamos como um dos instrumentos a aplicação de um questionário aberto referente a alfabetização e ludicidade. Neste, o professor descrevia o que já sabia sobre o assunto considerando sua experiência, e o que gostaria de saber dentro dos objetivos propostos no projeto. Com os dados em mãos, planejamos estudos e cronograma de atividades para assim iniciarmos o trabalho com os docentes.

No primeiro semestre de 2011, presenciamos em situação de campo, a vivência e experiência de uma relação dinâmica entre pesquisadores e os sujeitos do estudo. Neste período organizamos reuniões para estudos, palestras e oficinas.

Discussão e Considerações Finais

Ressaltamos que este trabalho com os professores do primeiro ano é permeado de desafios. Existe a cada encontro uma imensa inquietude e tal fato

também se deve as reflexões que realizamos semanalmente dos textos teóricos. Já detectamos, portanto, a importância deste repensar da prática, do cotidiano, das mediações realizadas com as crianças.

Ao longo dos nossos encontros ressaltamos a valorização e respeito à infância. Infância esta que está presente nas salas do primeiro ano. Os encontros já realizados nos permitem afirmar que as questões que mais preocupam este grupo de professores hoje são: como é possível alfabetizar tendo como recurso metodológico a ludicidade? Como tornar este processo mais dinâmico e significativo para os alunos e para os professores?

É justamente este caminho que almejamos construir e trilhar com este grupo de professores, tendo a tranquilidade de que não temos todas as respostas, no entanto, estamos dispostos como grupo a pesquisar, investigar, aprofundando os conhecimentos sobre a temática alfabetização e ludicidade, considerando as nossas crianças, os nossos alunos que como nós desejam uma escola enquanto espaço de interação, crescimento e construção de conhecimento científico.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política.** SP: Brasiliense, 1987.

_____. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. SP: Sumus, 1984.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações gerais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, 2004.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.). **A construção social da alfabetização.** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”:** Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana: Autores Associados, 2006.

FRIEDMANN, Adriana. O que é Infância? **Revista Pátio-Educação Infantil.** Porto Alegre, n. 6, p. 10-13, dez. 2004/mar. 2005.

GASPARIN, Joao Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-critica.** Campinas: SP. Autores Associados, 2005.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs). Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. **A pesquisa em educação**; abordagens qualitativas. SP: EPU, 1986.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. RJ: Graphia, 1999.

SACRISTAN, J.G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

SOARES, Magda. BRASIL. **A entrada da criança no mundo da escrita**: o papel da escola. In: BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2009. Versão preliminar.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1997.

RELATO DAS AÇÕES DO PROJETO PIBID – ENSINO DE CIÊNCIAS (UFSM) EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA, RS.

Carla Vargas Pedroso
Marcia Melchior
Sabrina Canha Santos
Vanessa Nascimento Pereira
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Palavras-chave: Educação em Ciências, PIBID, Corpo Humano, Ensino Fundamental, Módulo Didático.
Contato: carlabio_ufsm@yahoo.com.br

Introdução

No ano de 2009, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação (CAPES/MEC) passou a financiar a primeira edição do projeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Este projeto foi instituído com a finalidade de ampliar a articulação universidade/escola, valorizar o magistério e contribuir na melhoria das práticas docentes da formação inicial, proporcionando aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar.

Mediante edital, a CAPES selecionou algumas Instituições brasileiras de Ensino Superior (IES) para desenvolver o projeto PIBID. Dentre estas, enquadra-se a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizada na cidade de Santa Maria/RS. Em continuidade, cada IES lançou edital para que as escolas interessadas realizassem sua inscrição na seleção.

A primeira edição do PIBID, na UFSM, é constituída por cinco subprojetos, a saber: Ensino de Biologia, Ensino de Ciências, Ensino de Física, Ensino de Química e Educação Matemática. No caso do PIBID - Ensino de Ciências, há a participação de oito bolsistas, sendo quatro graduandos da Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e quatro da Licenciatura Plena em Química, em virtude de serem estes os cursos de graduação que habilitam à docência, na disciplina de Ciências Naturais, no Ensino Fundamental.

Para execução das tarefas do subprojeto, os bolsistas organizam-se em dois Grupos de Trabalhos (GT 01 e GT 02), sendo que cada GT contém dois acadêmicos de cada área. Além disso, a equipe do subprojeto conta com a participação de uma docente do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB, Santa Maria/RS), e é coordenado por uma professora, vinculada ao Departamento de Metodologia do Ensino, da UFSM.

Objetivos

A luz dos objetivos visados pelo projeto PIBID-CAPEs, o subprojeto PIBID – Ensino de Ciências da UFSM tem por meta:

- a) divulgar os objetivos e as propostas do projeto da Capes;
- b) colaborar na produção de materiais didáticos, que possam ser empregados por educadores em suas salas de aula;
- c) contribuir nas discussões sobre o uso de diferentes estratégias de ensino, mediante a implementação e avaliação dos limites e das possibilidades do uso destes recursos;
- d) proporcionar uma amostra do trabalho desenvolvido segundo os Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV e ANGOTTI, 1991).

Nesse sentido, o presente trabalho contempla uma das ações desenvolvidas no pelo GT 02 em parceria com o IEEOB, no ano de 2010. Nesta etapa, relatamos uma proposta didática sobre o conteúdo corpo humano, desenvolvida na disciplina de Ciências Naturais, com turmas de 7ª série, do Ensino Fundamental.

Metodologia

Nossa proposta de trabalho centra-se na elaboração de módulos didáticos, isto é, um conjunto de aulas estruturadas por uma abordagem temática. Cabe ressaltar que nosso subprojeto para trabalhar com esta abordagem em sala de aula, baseia-se nos referências teóricas de ANGOTTI (1993) e AUTH (2007) sobre conceitos unificadores, bem como em CORAZZA (1992) sobre temas geradores.

Para definirmos o tema, no início do ano letivo, aplicamos aos alunos que iríamos trabalhar, um questionário com perguntas sobre o corpo humano, que envolviam situações cotidianas. Assim, elaboramos um módulo didático com um total de 36 horas-aula, tendo por tema “como nosso corpo reage, quando estamos com medo”.

Cabe ressaltar que o módulo foi produzido de acordo com os Três Momentos Pedagógicos – 3MP (DELIZOICOV e ANGOTTI, 1991), ou seja, as aulas apresentaram uma Problematização Inicial (PI), uma Organização do Conhecimento (OC) e uma Aplicação do Conhecimento (AC). Segundo esta proposta, a PI tem por objetivo a apresentação de situações problema, que permitem mapear as pré-concepções dos alunos, fazendo-o sentir a necessidade de adquirir outros conhecimentos. A OC visa à sistematização da informação necessária para a compreensão do tema. E, na AC retoma-se a análise da PI para verificar as alterações das respostas dos alunos, bem como se aplicam novas situações, explicadas pelo mesmo conhecimento.

Discussão

Para a PI, inicialmente, mostramos um pequeno vídeo “Carro na Serra”, onde ao término deste os alunos levavam um susto, e a partir daí começamos a instigá-los como nosso corpo se comporta diante de uma situação que nos cause medo.

Também para PI, analisamos o emprego de um mapa conceitual, com a função de apresentar questões e/ou situações-problema, que permitem mapear as pré-concepções dos alunos, fazê-los sentir curiosidade sobre tema e desestabilizá-los quanto as suas convicções, e também, a aplicação de sete histórias em quadrinhos.

A atividade com o uso do mapa durou 3 horas aula, distribuídas na produção, apresentação e discussão dos trabalhos. Inicialmente, os alunos foram divididos em grupos de três a quatro, onde cada grupo recebeu uma cartolina, cola e dois envelopes coloridos, um contendo palavras conceitos e outro e outro contendo palavras de ligação ou conectores. Com este material, cada grupo teve que pensar e elaborar seu mapa para mostrar como o corpo interpreta as situações de medo. Através desta atividade podemos perceber que a grande maioria dos alunos colocou o cérebro como desencadeador de todos os estímulos provocados pelo medo; que eles souberam associar os estímulos aos seus sentidos, e também fizeram algumas associações errôneas, como glândula com o cérebro e sangue.

A aplicação da história em quadrinhos (HQ) teve a duração de 1 hora-aula. Inicialmente, os alunos receberam duas folhas com as histórias em quadrinhos e com três perguntas: a) O que está acontecendo nesta situação; b) Você já passou por esta situação ou por alguma situação semelhante? c) Tente explicar como o corpo humano reage nestas situações.

Através da análise das respostas dadas pelos alunos na atividade proposta, percebemos que os mesmos não associavam os estímulos externo (como estímulo visual, tátil e sonoro) como sendo o desencadeador das reações que ocorrem no nosso corpo. Além disso, podemos perceber sabem diferenciar as sensações de medo, como por exemplo: frio na barriga, aceleração do coração, dentre outros, já que muitos passaram por algumas situações propostas nas HQ, mas, mas não sabiam informar o que acontecia dentro do corpo humano, quando expostos a tais situações.

Para a Organização do Conhecimento (OC), onde passamos informações à frente do conteúdo para os alunos com o objetivo de ajudá-lo a compreender o tema proposto, as atividades sugeridas foram: utilização de modelo de tímpano, de contração muscular, a produção de câmeras escuras, vídeos da Coleção da Super Interessante (cada um com vinte e cinco minutos) sobre o corpo humano, analogia, construção de

um esqueleto articulado, jogo didático de memória, aplicação de exercícios de fixação e revisão, dentre outras atividades.

Cada atividade foi proposta para uma melhor compreensão dos sentidos humano, estruturados na fisiologia do medo. Dentre estes estão:

a) Aula de audição: duração de 2 horas-aula, a utilização do modelo didático tímpano (**Anexo A – Figura 01**) foi utilizado para que os alunos pudessem compreender o comportamento do mesmo, quando somos expostos a uma música que nos remetesse ao medo, a utilizada nesta aula foi a do filme Psicose, juntamente com uma aula expositiva sobre a audição, sua estrutura, suas funções, algumas doenças e também algumas curiosidades sobre a audição dos seres humanos e a de alguns animais.

b) Aula de visão: esta durou 5 horas-aula e contou com o emprego de seis recursos didáticos. O primeiro foi à construção de uma câmera escura (**Anexo A - Figura 02 e 03**), na qual cada aluno usou como material uma lata de refrigerante (furada com o auxílio de um prego, feita pelas alunas do projeto), durex, cartolina escura e papel vegetal. A seguir, os alunos foram levados para o pátio, onde observaram diversos objetos com auxílio da câmera. Os alunos mostraram-se curiosos a respeito de por que as imagens na câmera eram projetadas de modo invertido. Assim, a equipe solicitou aos alunos que desenhassem, em uma cartolina, como imaginavam que era a estrutura de um olho humano. Após, os desenhos foram apresentados a turma e a partir destes, a equipe realizou uma exposição sobre a estrutura do olho, seu funcionamento, a visão binocular, por que enxergamos invertido, por que algumas pessoas choram quando estão com medo, como é produzida a lágrima e sobre algumas doenças relacionadas à visão (miopia, hipermetropia, astigmatismo e presbiopia). Como alguns alunos na turma usam óculos, estes puderam interagir com a turma, relatando como estes enxergavam quando estão de óculos e quando estavam sem. Também foi exibido um vídeo da “Superinteressante Coleções” sobre o sentido da visão e exercícios de fixação.

c) Aula sobre tato: esta teve a duração de 2 horas-aula, onde foi feita uma aula expositiva sobre o maior órgão do nosso corpo, a pele. Os alunos tiveram que reconhecer que é através dos receptores da pele que é possível obter as sensações, e reconhecer como corpo percebe o medo através do tato. Para isso foi utilizado uma imagem das camadas da pele e uma imagem dos receptores táteis e a aplicação de exercícios.

d) Para retomada do assunto de sentidos, foi aplicada uma lista de exercícios sobre os sentidos trabalhados através da percepção do medo. Através das respostas constatamos que, apesar de algumas dificuldades em responder algumas questões, a

grande maioria dos alunos soube interpretar as questões relacionadas aos sentidos trabalhados em sala de aula, e entenderam como sentimos o medo através dos sentidos.

e) Para a abordagem do sistema nervoso realizado em 5 horas-aula, com cinco recursos didáticos, onde inicialmente foi desenvolvida uma simulação onde cada aluno é um componente do percurso que o medo faz até chegar ao cérebro; após isto, foi realizada uma aula expositiva sobre o sistema nervoso; amostra de um vídeo sobre as sinapses no cérebro juntamente com exercício; um jogo didático da memória para investigar as informações que os alunos assimilarem durante as aulas anteriores.

f) Para sistema músculo-esquelético: previsto para 3 horas-aula, houve uma aula expositiva sobre o sistema músculo-esquelético; através de um modelo didático mostrou-se à contração muscular (**Anexo A – Figuras 04 a 09**); também foi fornecido um texto sobre câimbras e se discutirá a relação com o medo; houve a montagem do modelo de um esqueleto; e também a aplicação de exercícios de fixação.

g) Para o sistema endócrino: previsto para 2 horas-aula, com a intenção de explicar as reações que ocorrem no nosso corpo diante de uma situação de medo, foram utilizadas cenas de filmes, que mostravam imagens de medo. Por exemplo, pessoas pálidas quando estavam com medo, coração acelerado, respiração pausada, tremor. A partir das situações de medo que apareciam nas cenas foram feitas as associações com os hormônios.

Na Aplicação do Conhecimento (AC), prevista para 6 horas-aula, a turma foi dividida em grupos, e cada um elaborou e organizou uma dramatização para demonstrar e aplicar os conhecimentos científicos, que explicam como o corpo se comporta, quando estamos com medo.

Como última atividade, realizamos uma visita ao Museu Interativo da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), para que os alunos pudessem articular o visto em sala de aula, com os modelos interativos de corpo humano, e também para que os acadêmicos sanassem possíveis dúvidas dos alunos, que surgiram no decorrer das aulas.

Considerações Finais

Em suma, percebemos que a abordagem temática sobre o medo, foi viável para contextualizar o conteúdo de corpo humano e abordar os sistemas fisiológicos de modo integrado, tendo em vista, os seguintes fatos: a) as explicações escritas pelos alunos no questionário inicial, nas HQ, bem como a organização do MC, demonstraram que, inicialmente, eles apenas descreviam as situações de medo que viam. Entretanto, na

atividade avaliativa de dramatização, eles aplicaram os conhecimentos sobre corpo humano para elaborar as falas, explicando como o corpo respondia a uma situação de medo; b) grande parte dos alunos respondeu corretamente aos exercícios realizados no decorrer das aulas; c) percebemos que os alunos se envolveram na realização das diferentes atividades; d) também, na avaliação realizada após a visita a PUC, os alunos teceram comentários positivos a respeito do trabalho desenvolvido e da equipe do PIBID. A versão do MD implementada na escola encontra-se disponível para empréstimo no Laboratório de Ensino de Biologia (LABENBIO), na Universidade Federal de Santa Maria.

Neste momento, após a implementação e avaliação da proposta, a equipe está realizando algumas alterações no MD, de acordo com as dificuldades vivenciadas. Para o próximo ano, está prevista a elaboração de oficinas, para divulgação do material produzido, aos acadêmicos da UFSM, aos professores da Educação Básica de Santa Maria e região, e aos demais interessados.

Referências Bibliográficas

- ANGOTTI, J. A. P. Conceitos unificadores e Ensino de Física. ***Revista Brasileira de Ensino de Física***. v.15, n.1-4, 1993.
- AUTH, M. A. et al. Compreensão das ciências naturais como área de conhecimento no ensino médio - conceitos unificadores. ***Atas...*** Encontro Nacional de Educação em Ciências, VI, Florianópolis, 2007.
- CORAZZA, S. M. ***Tema gerador: concepções e práticas***. Ijuí: Unijuí, 1992. (Coleção Educação, 13).
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. ***Metodologia do ensino de Ciências***. São Paulo: Cortez, 1991.

ANEXO A



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8



Figura 9

PRÁTICAS SÓCIO - PEDAGÓGICAS: ABORDAGENS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

**Filipe Pimenta Carota
Genaro Alvarenga Fonseca
Vânia de Fátima Martino
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP Campus de Franca –
SP**

Palavras Chaves: Práticas Sócio – Pedagógicas, Ensino de História
Contato: lipecarota@gmail.com

Introdução

Este trabalho tem por objetivo descrever parte das atividades realizadas junto ao grupo de extensão NEACE (Núcleo de Estudos e Ações Educacionais) da FCHS – UNESP - Campus de Franca no decorrer do ano de 2010 na Escola Estadual de Ensino Fundamental “Laura de Melo Franco” de Franca/SP. Tendo como princípio realizar estudos e ações de intervenção nas escolas públicas estaduais tendo como o principal enfoque auxiliar alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e de acompanhamento dos conteúdos ministrados no II Ciclo do Ensino Fundamental promovendo assim sua inclusão no processo educativo. Para tanto o grupo tem por referência o currículo em exercício apresentado na Nova Proposta Curricular para o Estado de São Paulo (2008) junto as suas orientações, aplicações e conteúdos. As atividades aqui descritas fizeram parte do projeto realizado por alunos da graduação em História e Serviço Social, orientadores e professores colaboradores da Diretoria Regional de Ensino de Franca em específico no Ensino de História ministrado nas salas de aula do sexto ano do Ensino Fundamental. Levaram-se em conta estudos teóricos metodológicos no campo do ensino de História e Educação no intuito de promover não apenas um melhor aprendizado àqueles que apresentassem dificuldades com relação aos conteúdos, mas minimizando quaisquer situações de segregação e rejeição destes alunos no que tange a comunidade escolar e própria sociedade em que vivem.

Objetivos

Acompanhar e recuperar os conteúdos defasados ao longo do processo de ensino – aprendizagem de História com os alunos participantes;

Propor ações sócio – pedagógicas que promovam a integração dos alunos no ambiente escolar minimizando as adversidades sócio culturais destes alunos;

Trabalhar as necessidades de sociabilização e integração dos alunos participantes do projeto;

Estimular a formação da identidade escolar e pessoal do aluno na comunidade em que se insere;

Analisar contextos e dados referentes as condições educacionais e sociais que interferem no processo de aprendizagem.

Estudar os aspectos sócio-educacionais que da alguma forma provocam o chamado “fracasso escolar”.

Metodologia

Inicialmente, o trabalho metodológico pressupôs um levantamento e análise bibliográfica a fim de amparar o projeto de forma a trazer uma abordagem teórica sobre a realidade do ensino na escola pública de ensino fundamental, bem como do currículo programático em vigência na rede junto ao público alvo. Na sequência partiu-se para observações referentes às práticas educacionais dos professores na escola, observando situações em que os alunos tivessem dificuldade de entendimento e aprendizagem no campo da disciplina Histórica no Ensino Fundamental. Concretizados os passos anteriores ações pedagógicas de intervenção foram propostas e desenvolvidas junto a estes alunos tendo em vista a recuperação dos conteúdos defasados, o sentido epistemológico da própria disciplina, bem sua melhor integração em sala de aula e na comunidade escolar.

Discussão Teórica

Concretizar práticas sócio – pedagógicas no ensino de História dentro do Ensino Fundamental é uma realidade que se faz necessária nas escolas públicas brasileiras, visto que as últimas décadas apresentaram mudanças significativas via diferentes abordagens e trato com a disciplina. A última Reforma Curricular do Estado de São Paulo trouxe não apenas uma organização curricular diferenciada, mas sobretudo uma metodologia de ensino cujo objetivo é dinamizar os mecanismos de ensino e aprendizagem tanto para os alunos quanto os professores. Alicerçada em um material didático de uso dos professores e alunos a Proposta para o Ensino de História acaba por se apresentar mais na forma de um manual de ensino do que propriamente um livro didático com conteúdos, exercícios, reflexões e diferentes abordagens. Pensando nestes aspectos as atividades realizadas junto aos alunos procuraram não apenas recuperar os conteúdos oficiais, mas sobretudo evitar o distanciamento do

programa proposto da realidade em que estes alunos se encontram. Entendemos que era necessário formar e recuperar criticamente os envolvidos de maneira a dar significado ao saber histórico na execução deste projeto, de forma a evitar uma exclusão do indivíduo (aluno) na relação entre ensino-aprendizagem tendo como base que:

A sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento (...) Essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século passado e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade, ou exclusão, ligada ao uso das tecnologias de comunicação que hoje mediam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. Na sociedade de hoje, são indesejáveis tanto a exclusão pela falta de acesso a bens materiais quanto a exclusão pela falta de acesso ao conhecimento e aos bens culturais. (SÃO PAULO, 2008, p. 09).

Levando em conta que a composição do material didático que sustenta a Proposta Curricular apresenta, por vezes característica de uma “pedagogia tecnicista”, construída historicamente durante os governos militares brasileiros no período 64-85, procuramos dar um sentido mais amplo e sustentável não apenas aos conteúdos apresentados, mas sobretudo na forma de abordagem e metodológica em que os mesmos eram ministrados aos alunos. Neste sentido, utilizou-se das orientações oficiais no que tange a complementação e ampliação dos próprios conteúdos propostos, abrindo espaço para nossas atividades, diferentemente do que ocorre na maioria das escolas atualmente.

À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atividades e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social. (...) é matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável; os conteúdos decorrem, assim, da ciência objetiva eliminando qualquer sinal de subjetividade. O material institucional encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos áudio-visuais etc. (LUCKESI, 1990, p. 61)

Desta forma, a utilização de ações sócio-educativas no decorrer do projeto possibilitaram um rompimento com o caráter “tecnicista” do ensino, detectado em diferentes momentos em que os professores, orientados pela Nova Proposta Curricular para o Estado de São Paulo conduziam suas aulas esperando que os alunos respondessem esta ou aquela questão segundo as indicações dos cadernos de ensino

distribuídos aos alunos. As diferentes atividades de leitura, dinâmicas em grupo, estudos dirigidos, rodas de conversa e sobretudo interação individual com os alunos constituíram um verdadeiro suporte metodológico e educacional na integração do educando com o próprio processo de ensino e aprendizagem. Nestes momentos o principal objetivo foi aproximar os alunos do conhecimento fazendo com que eles pudessem se enxergar como construtor da própria história e agente da sua realidade, tal como:

A busca da compreensão da realidade e a efetiva participação do indivíduo a partir de dados e noções relativos ao seu cotidiano, ao seu universo, fazem com que a escola passe a ser considerada como um espaço de conhecimento e reconhecimento, onde, por intermédio das diversas disciplinas e de sua nova abordagem, o aluno seja capaz de ver e vislumbrar-se como construtor de sua própria história. (FREITAS NETO, 2004, p. 66).

Como resultado, ao final do ano dados com respeito à aprendizagem dos alunos, das metodologias empregadas e seus resultados foram colhidos objetivando construir novas ações a serem executadas no decorrer de 2011, visto que se trata de um projeto de extensão em continuidade.

Considerações Finais

Mais do que componente teórico, métodos e técnicas de se trabalhar o conteúdo proposto em sala de aula, a abordagem histórica constituída a partir da realidade do aluno possibilitou uma verdadeira interação com o contexto social no qual ele está inserido. Neste sentido, a História mostrou-se significativa em todas as suas dimensões. O alunos com dificuldades não apenas pode recuperar os conteúdos defasados, mas encontrou expressivo sentido em seu conhecimento. A partir das práticas e atividade empregada verificamos que o desenvolvimento das relações de ensino foram aperfeiçoadas e os alunos deixaram de lado maneiras técnicas de responder questionamentos propostos pelas cartilhas, ou mesmo analisar os conteúdos propostos, passando assim a compreender-se enquanto sujeito da própria história, membro de uma comunidade escolar e acima de tudo, de uma comunidade social. É importante ressaltar que o projeto tem se mostrado um verdadeiro campo de saber, não apenas para os alunos da escola pública, nele envolvidos, mas sobretudo para os graduandos que aprimoram seus conhecimentos via estudos e práticas fundamentadas no cotidiano escolar.

Referencias Bibliográficas

ABREU, Martha e SOIHET.(orgs.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro : Casa da Palavra, 2003.

BITTENCOURT, Circe M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos . São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação).

FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v.11)

FONSECA, Selva. Caminhos da História Ensinada. Campinas: Papirus, 1994.

_____, Selva. Didática e Prática de Ensino de História. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico).

FREITAS NETO, J.A. A Transversalidade e a Renovação no Ensino de História. IN: KARNAL, Leandro (org.) História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

LUCKESI, Cipriano C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção magistério – 2º grau. Série Formação do professor)

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Proposta Curricular do Estado. In. Geografia – Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. São Paulo: SEE, 2008

SCHIMIDT, M.A. & CAINELLI, M. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DE MINAS GERAIS: FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS PARA O “ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO”

Paula Carpaneze Corrêa
Marianna Palace Cardoso
Patrícia Ferreira Duarte
Daniela Motta de Oliveira
UFJF - Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETEC)
Agência de Fomento: FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais)

Palavras-Chave: “Alfabetização no tempo certo”- Formação de professores – Políticas Públicas

Contato: paulacarpenez@yahoo.com.br

Introdução e Objetivos

O presente trabalho se insere num projeto mais amplo, em andamento, intitulado “Políticas de Formação Continuada de Professores no Estado de Minas Gerais: o Centro de Referência Virtual do Professor”, desenvolvido no âmbito do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETEC) da Faculdade de Educação da UFJF.

Nosso objeto de investigação é o “Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo”, implementado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) no governo Aécio Neves (2003-2006; 2007-2010). Tal programa tem o Centro de Referência Virtual (CRV) como um suporte para orientar o seu desenvolvimento na escola no que respeita à formação continuada dos professores da rede pública estadual.

Partimos da hipótese de que as políticas de formação continuada de professores da SEEMG, da segunda metade dos anos de 1990 até o presente, representam uma continuidade de novo tipo, mantendo o Estado de Minas Gerais na vanguarda brasileira, ao se antecipar às políticas nacionais de formação docente. Nesse sentido é que em Minas Gerais as políticas para a formação dos professores já se apresentavam na sua face atual - através da Educação a Distância (EaD) e em serviço - tendo, no Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), um mecanismo privilegiado de difusão de princípios, valores e até mesmo atitudes que se espera que os trabalhadores da educação assumam como próprios e, a partir deles, orientem a sua prática.

Compreender os aspectos históricos que justificam nossa escolha e fundamentam nossa proposição torna-se essencial. Por essa razão, é importante

destacar que a capacitação dos profissionais da educação de Minas Gerais — diretores, professores, especialistas e demais funcionários da escola — foi uma das prioridades da reforma educacional empreendida a partir dos anos de 1990 e se materializou em duas direções: a primeira, através de capacitação em serviço, em cursos promovidos pelas Superintendências Regionais de Ensino e encontros realizados pelas escolas, e de parcerias estabelecidas entre a Secretaria e as Instituições de Ensino Superior mineiras. A segunda, pela criação de um plano de carreira que diferenciava os salários a partir da avaliação de desempenho, o que somente no governo de Aécio Neves (2003-2006; 2007-2010) foi consolidado.

A partir desse governo, a capacitação dos gestores escolares e dos professores foi considerada prioritária para a SEEMG. Direcionado aos diretores, vice-diretores, professores e especialistas, o Projeto de Capacitação a Distância de Gestores Escolares (PROGESTÃO) permitiu, segundo a SEEMG, ao utilizar a tecnologia de EaD, a formação em serviço sem afastar os profissionais do local de trabalho, além de incentivar o uso de tecnologias na escola. O Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP) pretendia promover o desenvolvimento e a valorização profissional dos professores estaduais, adotando estratégias básicas como a formação de Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP) e a Educação a Distância. No GDP foram formados grupos para discussão do currículo escolar. A SEEMG previu, ainda, o controle das ações e dos resultados através de avaliação e acompanhamento constantes (MINAS GERAIS, 2004).

Além dessas ações, a Secretaria estabeleceu os Planos de Intervenção Pedagógica (PIP), cujo objetivo explícito era a revisão das “práticas pedagógicas, tendo como foco a melhoria do desempenho dos alunos” mineiros (LOPES *et al.*, 2008). Vale destacar ainda, como referido em Oliveira, Guedes e Vieira (2009), que o PIP concretiza as políticas pedagógicas, ou seja, é através desses programas que a proposta ético-política da SEEMG é implementada na realidade escolar.

Nesse cenário, surge o “Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo”, constituindo-se num desdobramento da implantação, em 2004, do Ensino Fundamental de 9 anos. Em 2006, a SEEMG realizou a primeira avaliação do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), constatando que somente 49% dos alunos do 3º ano do Ciclo da Alfabetização estavam no nível recomendável de leitura e escrita. Assim, ações de intervenção pedagógica foram realizadas, visando proporcionar aos alunos a consolidação das capacidades de alfabetização necessárias à continuidade de estudos no ciclo complementar.

O “Programa de Intervenção Pedagógica - Alfabetização no Tempo Certo” foi oficializado com este nome em 2008, como parte de um conjunto de ações que vinham sendo implementadas pela SEEMG, através da campanha “toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade”. Para atingir seus objetivos,

(...) o Programa precisava transformar a sala de aula através do apoio e capacitação dos professores alfabetizadores e toda a Equipe Pedagógica da Escola e ao mesmo tempo, orientar, monitorar e cobrar melhores resultados no desempenho dos alunos. (MINAS GERAIS, 2010, p.1)

Em vista disso, o Programa evoluiu ao longo de 5 etapas, quais sejam, a criação e alinhamento de uma visão comum: “Toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade”; o desdobramento dessa visão em metas por escola, SRE e SEEMG; a criação de instrumentos de ligação e apoio da SEEMG com as escolas; a transformação nas escolas com a capacitação dos agentes educacionais e, por fim, a priorização dos esforços, ampliação e consolidação do Programa.

Nesse sentido, compreendemos que esse Programa mantém a ênfase na formação dos professores para o sucesso do projeto político-educacional. Sabemos que o significado e a função social da profissão docente ao longo da história, variaram de acordo com o desenvolvimento e as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais das sociedades modernas. Entendemos, com Gramsci, que tanto o Estado *stricto sensu* quanto a sociedade civil estão dialeticamente atravessados pela luta de classes. Assim, através do conjunto dos aparelhos privados de hegemonia (associações políticas, culturais, sindicatos, escolas, igrejas, clubes, entre outros), o Estado busca o consenso, educa através desses aparelhos.

Para criar uma perspectiva comum, a SEEMG apresentou alguns materiais imprescindíveis para a difusão dos princípios orientadores da sua política educacional: os Guias do Alfabetizador, do Especialista, do Diretor, entre outros. Nesses documentos, difundidos também através do CRV, estão organizadas as “boas práticas” a serem desenvolvidas pelos diferentes sujeitos educacionais, trazendo para a educação uma visão pragmática, fundamentada também numa lógica empresarial.

Neste projeto, objetivamos aprofundar a análise desses documentos, que, em nossa compreensão, solidificam a nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005) na formação continuada de professores do Estado de Minas Gerais. Nessa perspectiva, pretendemos responder às seguintes questões: que princípios orientam a formação

dos professores, especialistas e diretores escolares do Estado de Minas Gerais? De que forma os cadernos de boas práticas reforçam uma visão de mundo ligada ao neoliberalismo da Terceira Via? Como esses documentos impactam nas escolas? Qual o papel do CRV na difusão dessas políticas?

Para que as questões acima sejam respondidas, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: situar historicamente as políticas de formação continuada de professores no Estado de Minas Gerais; investigar as características e propostas que embasaram os Guias de formação dos professores, diretores e especialistas no âmbito do “Programa Alfabetização no Tempo Certo”; analisar as teorias que embasam essas políticas quanto aos seus princípios filosóficos e ético-políticos; e, identificar, nos enunciados dessas políticas, a difusão de uma nova sociabilidade no Estado de Minas Gerais.

Tais objetivos se articulam, de forma geral, à proposta da pesquisa que é analisar as políticas públicas para a formação continuada de professores no Estado de Minas Gerais a partir do segundo governo Aécio Neves (2006-2010), procurando verificar sua relação com as reformas para a educação em sentido amplo e com as orientações para a construção da nova sociabilidade do capital, nas suas dimensões técnica e ético-política.

Metodologia

Entendemos, com Minayo (2003), que uma pesquisa, ou um ciclo de pesquisa, constitui-se num processo de trabalho em espiral, que inicia com um problema ou pergunta e termina com um resultado provisório, que dá origem a novas questões e interrogações. Por essa razão, esta pesquisa se articula e se origina na pesquisa “Políticas de formação continuada de professores no Estado de Minas Gerais: o Centro de Referência Virtual do Professor”, aqui entendida como primeira etapa da investigação, realizada no âmbito Programa Primeiros Projetos/FAPEMIG.

Este estudo é constituído por etapas distintas e complementares:

- (i) Fase exploratória da pesquisa: ampla revisão bibliográfica, buscando documentos de caráter geral sobre a formação de professores, bem como a leitura de textos que permitirão a construção do marco teórico conceitual que fundamenta nossa pesquisa.
- (ii) Trabalho de Campo/Coleta de Dados: para compreender a concepção político-filosófica e pedagógica que embasou a proposição e implementação do programa “Alfabetização no Tempo Certo” e seus desdobramentos nos Guias de formação dos

professores, especialistas e diretores do Estado de Minas Gerais, buscaremos a articulação com o referencial teórico orientador da pesquisa.

(ii) Tratamento do Material recolhido no campo: no terceiro momento, estes dados serão ordenados, classificados e analisados no conjunto das relações sociais e no conjunto das políticas educacionais para a educação superior e para a formação de professores.

Discussão e Considerações finais

Nossa pesquisa permitiu que compreendêssemos que, em seu conjunto, as reformas educacionais que ocorreram em Minas Gerais entre 1991 e 2007, cujos objetivos eram a elevação dos patamares de qualidade e eficiência da educação pública, através do seu discurso modernizador, adequaram a educação às exigências e demandas do capital e inseriram o estado nos novos rumos do capitalismo mundial. Nas palavras de Floresta (2002, p.22),

um olhar mais atento pode revelar as implicações que trouxe, não somente porque compôs uma outra cultura institucional, mas porque reestabeleceu novas relações entre a sociedade civil e o Estado, tendo a classe empresarial como mediadora de uma reconfiguração educacional necessária às mudanças que se processam no mundo.

Na mesma direção, a formação dos profissionais que atuam nas escolas públicas mineiras vem sendo orientada com base no modelo de gerenciamento empresarial, respondendo aos desafios imediatos da educação numa perspectiva de articular mais estreitamente as necessidades da economia através da introdução de mais aprendizagens ligadas ao trabalho, atrelado a um maior grau de controle do ensino e da aprendizagem a partir das avaliações em larga escala.

Sob esse viés, o conjunto de orientações nos documentos oficiais da SEEMG para implementação do “Alfabetização no Tempo Certo” traça, com clareza, o perfil profissional do professor, envolvendo os aspectos técnicos, éticos e políticos necessários à sua formação, bem como os fundamentos metodológicos que orientam tal formação. Embora os objetivos do programa sejam caros aos professores – qual de nós não deseja que seus alunos não aprendam no “tempo certo”? – desaparecem da discussão mineira questões como a infraestrutura da escola, os problemas salariais, carreira docente, condições de trabalho, e entram em cena a responsabilização direta do professor pelo sucesso ou fracasso do aluno, a competitividade, a avaliação como mecanismo de controle da qualidade e até mesmo como premiação em forma de gratificação salarial.

Nossa pesquisa, embora em caráter preliminar, traz uma importante contribuição através de uma análise crítica da proposição e implantação das políticas públicas no Estado de Minas Gerais para a formação continuada de professores.

Referências

FLORESTA, Maria das Graças Soares. [Educação em Minas Gerais nos anos 90 – As mudanças na gestão educacional e a formação do Estado: relações entre poder e conhecimento](#). In: *X Seminário sobre a Economia Mineira, Diamantina, 2002*.

Disponível em: http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/sub_sem_dia_2002_tex.php. Acesso em 9/11/2005

LOPES, Rosilene Beatriz; COSTA, Gisele; FRAGA, Lucrécia; FREITAS, Maria das Dores. *Políticas públicas do Estado de Minas Gerais para o enfrentamento de uma das formas de exclusão social: o analfabetismo*. Trabalho apresentado no Colóquio Internacional UNIMONTES, 2008. Disponível em:

<http://www.coloquiointernacional.unimontes.br/2008/arquivos/86rosilenebeatrizlopes.pdf> Acesso em 08 de setembro de 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAS GERAIS. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação – SEEMG. *O Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo*. Belo Horizonte, 2010. Disponível em:

http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/capacitacao/capacitacao_pip/apresentacoes_1/retomando-o-desafio-27fev2008-v4.ppt > Acesso em 01 de julho de 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação - SEEMG. Assessoria de Comunicação Social. *Escolas Estaduais terão ensino com nível de excelência*. Belo Horizonte, 2004. Disponível em

http://www.educacao.mg.gov.br/sistema/index.asp?ID_PROJETO=28&ID_OBJETO=25227&ID_PAI=24439&tipo=Objeto Acesso em: 20 de setembro de 2007.

NEVES, Lúcia M.W. (org). *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Daniela Motta; GUEDES, Luciene Ferreira; VIEIRA, Mariana Novais. *Políticas de Formação inicial e continuada de professores em Minas Gerais*. In: IX

Seminário Pedagogia em Debate e IV Colóquio de Formação de Professores -
Cidadania, Justiça e (des)Igualdade: que escola queremos. Curitiba, 2009.

O PROFESSOR, A MATEMÁTICA, O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A PROVINHA BRASIL: UM ESTUDO PRELIMINAR SOBRE SUAS RELAÇÕES.

Mara Sueli Simão Moraes

UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru – SP, CNPq

Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq “ Pedagogia Histórico-crítica e o Ensino e Aprendizagem de Matemática”

Eduardo da Costa Luppi

UNESP, FC, Licenciatura em Matemática , Bauru – SP, CNPq

Palavras-Chave: Provinha Brasil, Ensino Fundamental de Nove Anos, Professor de Matemática.

Contato: eduardo_luppi@yahoo.com.br

Introdução E Objetivos

Este trabalho constitui uma primeira análise das concepções que os professores de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental apresentam sobre o ensino de Matemática no primeiro ano do novo Ensino Fundamental de nove anos e acerca da Provinha Brasil. Tal estudo integra a pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida pelo bolsista LUPPI e orientada por MORAES intitulada “O ENSINO DE 9 ANOS: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR, A PROVINHA BRASIL E SEUS RESULTADOS”, que está em desenvolvimento com financiamento do CNPq. Estes primeiros resultados foram obtidos a partir de entrevistas realizadas com professores de São Luis (MA) durante a realização do Pré-Teste da Provinha Brasil de Matemática que foi acompanhado pelo aluno bolsista. Objetiva-se com esse trabalho:

- Refletir sobre o posicionamento dos professores em relação ao ensino de matemática para crianças de primeiro ano de escolaridade no que tange aos objetivos, conteúdos, dificuldades, metodologias, concepções;
- Analisar a compreensão dos professores sobre a Provinha Brasil e sua influencia na prática pedagógica.

Metodologia

Para realização dessa pesquisa foram aplicados dois questionários com cada um dos seis professores de diferentes escolas públicas (municipais e estaduais) do município de São Luis (MA) entrevistados durante a aplicação dos Pré-Teste da Provinha Brasil de Matemática. Os questionários tratavam de sua atuação e da Provinha Brasil contendo, respectivamente, 14 e 3 perguntas.

Para realizar a análise das respostas dos entrevistados foi feita uma tabulação inicial para ajudar na visualização daquelas mais apresentadas, assim como aquelas

mais relevantes. As análises procuram compreender como os professores tem se relacionado com essas novas políticas públicas em educação, e não se limita a uma visão quantitativa das respostas, refletindo também sobre o aparecimento, em muitas delas, de alguns discursos muito fortes na Educação Matemática, tais como o uso do cotidiano e o uso de jogos, que podem estar reproduzidos pelos professores sem a devida reflexão, e a outros fatores tais como a postura dos professores frente aos questionamentos apontados.

Este trabalho tem seus métodos orientados pela Pesquisa-Ação, que compõe a metodologia da pesquisa de Iniciação Científica que será composta também por esse estudo, embora, por se tratar de um resultado preliminar, as idéias dessa metodologia apresentadas por Thiollent (2005) ainda não foram plenamente atingidas, o que deverá ocorrer com o retorno do aluno bolsista à cidade em questão para oferecer uma formação sobre a Provinha Brasil e o Ensino Fundamental de Nove anos, procurando suprir as necessidades apresentadas nas entrevistas.

Discussão

O ensino fundamental de nove anos e a Provinha Brasil são políticas públicas recentes na história da educação brasileira mas suas origens se situam em tempos passados e nos possibilitam compreender melhor seus fundamentos e objetivos. A primeira lei nacional que tratava sobre a duração do ensino obrigatório, data de 1961 e fixava esse período em 4 anos, as maiores evoluções ocorreram entre 1964 e 1971 quando esse tempo avançou para seis e posteriormente oito anos de duração. Oficialmente, este tempo se manteve incontestável até 1996 quando, com a criação das Leis de Diretrizes e Bases (LDB), alertou-se para a necessidade de elevar esse tempo para nove anos e antecipar a entrada nesse nível para os seis anos. Essa proposta se concretizou ao tornar-se meta do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001 e, segundo a determinação legal, no ano passado todas as escolas já estavam, ou deveriam estar, atuando segundo esse novo Ensino Fundamental, seguindo uma tendência já presente em outros países, inclusive da América do Sul (BRASIL, 2007). Oficializa-se assim o Ensino Fundamental de Nove anos com o objetivo de

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;

c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

(BRASIL, 2009, pág 5)

Juntamente com sua implantação, surge uma gama de dúvidas vindas de diversos seguimentos da educação, tais como, qual conteúdo ensinar para as crianças de seis anos? O primeiro ano deve contemplar o programa do ultimo ano do Ensino Infantil ou da antiga primeira série? O primeiro ano deve restringir-se à alfabetização? Qual o lugar da matemática nesses primeiros anos? Tais questões nos levaram a pensar sobre a visão dos professores, em especial no que tange a questão matemática. Afetados diretamente pelo novo programa, é importante saber quais suas concepções sobre tais questionamentos, já que estas influenciarão diretamente no alcance dos objetivos citados anteriormente, a fim de que essas conquistas, após serem obtidas com muito ardor, não acabem se esvaziando de suas possibilidades adquirindo um enfoque “meramente administrativo” (BRASIL, 2004).

Nesse contexto vemos a Provinha Brasil como valiosa ferramenta a serviço do trabalho do professor. Essa avaliação tem seus primórdios na criação do SAEB em 1988, que começava a avaliar a Educação Básica no Brasil. Os resultados indesejados levaram a ações dos diversos níveis de governo sendo que, a nível nacional, originou-se o PNE e em seguida o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que gerou, além do aumento do tempo do ensino, citado anteriormente, a Provinha Brasil como resposta à Meta que almeja “todas crianças plenamente alfabetizadas até os 8 anos” (BRASIL, 2009). Diferenciada das demais avaliações em larga escala, tal como a Prova Brasil, por não se preocupar em garantir dados estatísticos a nível nacional, muito menos em classificar desempenhos, mas sim em ajudar na reflexão da prática dos agentes educacionais sobre sua realidade, ou seja, em cada escola, cada sala, cada aluno. Dessa forma a Provinha Brasil, torna-se aliada do professor que deseja garantir que o ingresso das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental seja frutífero (BRASIL, 2009). Questionamos, portanto, o que o professor tem pensado sobre a Provinha Brasil, sobretudo como ferramenta para reflexão de sua prática no ensino fundamental de nove anos, em especial no tocante a Matemática, mas também considerando suas experiências com a avaliação de Linguagem que já foi aplicada, enquanto a prova de matemática teve apenas seu Pré-Teste realizado no ano de 2010.

A primeira questão a destacar é que, embora muitos professores tenham revelado na entrevista que se sentem mais confortáveis ao trabalhar com a linguagem,

não notamos a falsa idéia de que o primeiro ano de escolaridade deve ser dedicado exclusivamente a esta questão, já que todos os professores disseram trabalhar conteúdos relacionados à Matemática todos os dias da semana, restando agora a necessidade de analisar o espaço dado também às outras áreas do conhecimento que também devem ser trabalhadas nesse primeiro ano de ensino.

Observamos também que as dúvidas que surgiram quanto aos conteúdos, metodologias, objetivos do primeiro ano de escolaridade, têm sido respondidas, em sua maioria, pelas publicações da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Luis, seguido pelo PCN, RCN, Projeto Político Pedagógico e pelo livro didático, já que esses foram os documentos mais citados pelos professores. Este quadro nos parece bastante satisfatório já que cinco, dos seis professores entrevistados, consultam ao menos um documento oficial para elaborar seu plano de aula, de forma que suas ações estejam de acordo com as propostas oficiais desse novo Ensino Fundamental.

Sobre sua relação com os conteúdos matemáticos a maioria dos professores disse gostar mais de ensinar as operações fundamentais que também é o conteúdo que a maioria deles sentem mais facilidade em trabalhar. Tal constatação transmite a idéia de que esses conteúdos estejam sendo bastante trabalhados no primeiro ano de escolaridade. De fato trata-se de um assunto relevante, contudo é preciso refletir sobre a forma como está sendo ensinado, já que esta não deve restringir-se a ao mero treino de algoritmos. Essa forma puramente técnica de ensino vem sendo questionada em vários países. Em Portugal essa superação é proposta com o uso da teoria do Sentido do Número, que se refere às “capacidades que incluem o cálculo mental flexível, a estimativa de quantidades numéricas e os julgamentos quantitativos” (GREENO, 1991 apud BROCARDO; SERRAZINA; ROCHA, 2008), ou seja, a preocupação têm-se centrado em trabalhar com o aluno a criação de estratégias de cálculo, diferentes dos algoritmos, apresentadas pelos professores e desenvolvida, por vezes, pelas próprias crianças. Em nosso país essa superação do ensino focado somente em algoritmos já está presente no documento Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão de Crianças de Seis anos de Idade, onde é orientado que

as atividades propostas sejam acompanhadas de jogos e de situações-problema e promovam a troca de idéias entre as crianças. [...] é fundamental o professor fazer perguntas às crianças para poder intervir e questionar a partir da lógica delas. (BRASIL, 2009, pág 60)

Parece-nos que esta orientação está sendo em partes seguida pelos professores de primeiro ano, já que, segundo eles, a ferramenta mais utilizada para

vencer as dificuldades dos alunos de seis anos em operações, conteúdo o qual as crianças apresentam maior dificuldade, são os jogos e os materiais concretos. Contudo o recurso das situações problemas ainda aparece muito escasso na fala dos entrevistados talvez por não acreditarem em sua eficácia, por desconhecerem o assunto ou sentir-se despreparados para atuar nessa perspectiva. Além disso é preciso atentar-se às distorções que a teoria do uso de jogos e materiais concretos tem sofrido na prática em sala de aula, tais como a crença de que os contatos com jogos trazem conhecimentos espontâneos, criticada por TEIXEIRA (2008) que defende que “o que torna o jogo educativo é a intenção explícita de provocar aprendizagem”. Outro discurso muito freqüente na fala de educadores está refletido nessa entrevista, trata-se da valorização do cotidiano, já que a maior parte dos professores disse ser a aplicação no cotidiano o principal objetivo do ensino da matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Embora seja uma finalidade relevante é preciso atentar-se ao efeito desastroso que pode ter a supervalorização do cotidiano que coloca em detrimento o conhecimento escolar, como alertado em GIARDINETTO (1997).

Tendo em vista as incertezas que a implantação dessa nova política pode trazer aos professores, perguntamo-lhes qual a maior dificuldade que encontram para trabalhar com alunos do primeiro ano de escolaridade. A resposta mais incidente foi a falta de apoio dos pais, questão muito presente nos desafios da escola como um todo. Dentre os conteúdos mais problemáticos nessa etapa do ensino destaca-se o estudo das Grandezas e Medidas. Este figura entre os conteúdos que menos gostam de ensinar e lidera aqueles que sentem mais dificuldade em fazê-lo. Entre os motivos os entrevistados apresentam a dificuldade em compreender o conteúdo e também a falta de materiais para proporcionar aulas mais práticas. As dificuldades dos professores com esse campo do conhecimento foi verificada por PAULA (2010) em sua dissertação orientada por MORAES, na qual observou-se que, mesmo após estudarem esse assunto no Pró-Letramento de Matemática, curso de formação continuada de professores das séries iniciais oferecido pelo MEC em parceria com as universidades que integram Rede Nacional de Formação Continuada, os professores continuavam apresentando dificuldades no conceito de medida.

Nesse contexto em que ainda há muitas incertezas quanto ao ensino para as crianças de seis anos, questionamos os professores sobre sua visão acerca a Provinha Brasil enquanto ferramenta para diagnosticar os pontos positivos e negativos de sua prática pedagógica e do desenvolvimento de seus alunos. Quanto às expectativas que têm desta avaliação há uma grande variância de respostas,

destacando-se a questão de “avaliar o aluno” e “contribuir para a formação do professor”, mas também há outras mais generalizadas como “melhorar o ensino público” e “avaliar o ensino”. Observamos que boa parte dos professores reconhecem algumas das possibilidades da Provinha Brasil, contudo não percebem suas múltiplas qualidades, fixando-se apenas em “avaliar o aluno” ou “contribuir para a formação do professor” ou “mostrar a realidade das escolas públicas”, enquanto uma avaliação nesses moldes pode contribuir ao mesmo tempo para todas essas necessidades.

A maioria dos professores também reconhece a Provinha Brasil como uma ferramenta para melhorar seu desempenho em sala de aula, entretanto um dos entrevistados disse que seus resultados não influenciarão em nada, mostrando que a confiança na nesta avaliação ainda não é uma unanimidade entre os professores. Tal panorama pode ser reflexo da falta de contato que alguns destes têm com essa avaliação, já que 33% dos entrevistados disseram não ter tido nenhum contato com a Provinha Brasil de Linguagem que já foi aplicada no ano de 2009.

Considerações Finais

A análise das entrevistas dos professores de primeiro e segundo ano do Maranhão permitiu algumas reflexões sobre a posição desses profissionais frente a matemática a ser ensinada no primeiro ano Ensino Fundamental de nove anos e à Provinha Brasil.

Observamos na fala deles forte presença de discursos muito marcantes na Educação Matemática, contudo não temos certeza se essas idéias estão bem fundamentadas ou apenas refletem uma reprodução do que lhes foi apresentado, já que alguns desses discursos como o uso do jogo e da resolução de problemas está muito presente inclusive nos documentos oficiais que estes usam para elaborar suas aulas. Além disso, embora a maioria dos professores conheçam algumas possibilidades da Provinha Brasil, eles parecem não estar muito seguros de como utilizar todos seus resultados de forma prática. É preciso ainda tratar com os professores alguns dos possíveis erros no uso da Provinha Brasil, especialmente no emprego da Matriz de referência como currículo e na utilização dos resultados como classificação de alunos, salas e escolas. Destacamos que no decorrer das entrevistas os professores demonstraram muita dificuldade ao responder as questões que se tratam de opiniões que possuem, o que leva a crer que esses profissionais não têm dedicado um tempo necessário para refletir sobre sua prática, tanto que, quando são incitados a fazê-lo ainda se sentem desconfortáveis e surpresos com alguns

questionamentos que deveriam ser constantes no seu dia-a-dia, ainda mais nesse momento de mudança para um novo Ensino Fundamental que traz novas especificidades, em especial quanto ao trabalho com crianças de seis anos. Emerge dessa análise a necessidade de garantir ao professor uma formação continuada que lhe permita refletir de modo fundamentado sobre sua prática, para garantir que as idéias e ações que ele promova não sejam meras reproduções de discursos ouvidos e para compreender melhor as necessidades que surgem com a inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, assim como refletir sobre a Provinha-Brasil e as demais avaliações em larga escala que estão presentes no seu dia-a-dia escolar, para que, além de posicionar-se criticamente diante dessas, possam melhor utilizar seus resultados.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília. MEC, SEB, DPE, COEF, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade** / organização do documento: Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília:FNDE, Estação Gráfica,2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. 2ª edição. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB;INEP, 2008.

BROCARD, J.; SERRAZINA, L.; ROCHA, I. (org). **O sentido do número: reflexões que entrecruzam teoria e prática**. Lisboa: Escolar, 2008.

GIARDINETTO, J. R. B. **O fenômeno da supervalorização do saber cotidiano em algumas pesquisas da educação matemática**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCAR, São Carlos, 1997.

PAULA, M. K. B. **Programa Pró-Letramento matemática: uma abordagem de grandezas e medidas com inserção dos temas transversais**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência) – FC, UNESP, Bauru, 2010.

TEIXEIRA, S. F. A. **Uma reflexão sobre a ambiguidade do conceito de jogo na educação matemática**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

ATIVIDADES PRÁTICAS NO PIBID – METODOLOGIA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Danielle Trindade da Silva
Mariana Vanzela Russi
Riama Coelho Gouveia
IFSP – Campus Sertãozinho
CAPES - Brasil

Palavras-chave: Ciências, experimento, aprendizagem

Contato: danielle.trindade@hotmail.com; marivr15@hotmail.com; riamagp@uol.com.br

1. Introdução e Objetivos

Uma das grandes dificuldades encontrada por professores é a execução e aplicação dos conteúdos nas salas de aula, principalmente na área de ciências da natureza, pois muitos alunos já trazem um pré-julgamento de que as matérias desta área são complicadas, o que acaba criando um bloqueio e dificultando a aprendizagem.

No sentido de modificar os pré-conceitos dos alunos com relação a estas disciplinas e tornar a aprendizagem mais eficiente, a elaboração de materiais pedagógicos diferenciados se torna uma alternativa viável e interessante, favorecendo assim, a melhor compreensão e assimilação dos conteúdos abordados em sala de aula.

Uma metodologia já conhecida por professores, porém pouco utilizada é a atividade experimental. O trabalho realizado por Salvadego, Laburú e Barros (2009) constatou que 52% dos professores de ciências Naturais, que fizeram parte de seus estudos, não utilizam a experimentação em sala de aula, utilizam apenas o discurso. Os autores ainda afirmam que os professores sabem da importância da utilização da experimentação nas aulas de ciências, pois ela consegue promover a vivência do aluno com situações de aprendizagem, relaciona o cotidiano e liga a teoria com a prática.

As atividades experimentais também despertam a curiosidade e o interesse dos alunos pelas aulas de ciências e acima de tudo, despertam o trabalho em grupo saudável, com a participação de todos (Bevilacqua & Coutinho-Silva, 2007).

Levando estes aspectos em consideração foi desenvolvido o trabalho aqui apresentado, com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil, contando com a participação dos alunos do 9º ano da escola EMEF "Prof. José Negri".

O principal objetivo do trabalho é promover uma melhoria do processo de ensino e aprendizagem das aulas de ciências. E também, propiciar uma maior motivação dos alunos nas aulas, tornando possível a visualização dos conceitos científicos e discussões aprofundadas em sala.

2. Metodologia

A metodologia utilizada baseou-se na realização de três experimentos simples, através dos quais os alunos poderiam compreender melhor alguns conceitos estudados em sala de aula.

Os materiais utilizados nos três experimentos eram reutilizáveis e de baixo custo a fim de facilitar a aplicação dos experimentos em escolas que não têm laboratórios.

Ao final de todas as atividades foram passados questionários aos alunos, com o intuito de verificar quais são suas opiniões sobre os experimentos desenvolvidos. Também foi passado um questionário ao professor responsável da sala a fim de verificar qual foi a melhoria dos alunos em relação à aprendizagem dos conteúdos dentro de sala de aula, e se houve maior interesse e/ou motivação na hora de aprender novos conteúdos.

Todas as atividades foram anotadas no "Livro de Registro" proposto pela Capes para o PIBID, que nada mais é que um livro de anotações, onde foram registradas todas as observações realizadas ao longo de todas as experiências desenvolvidas, e também, registradas através de fotografias, tornando possível, posteriormente, que o trabalho fosse reproduzido e analisado para estudos mais aprofundados.

Os experimentos desenvolvidos foram:

2.1. Densidade

Para este tema foram utilizados como materiais principais a água, o álcool e o óleo e como recipiente uma proveta, que poderia ser substituída por um material de baixo custo sem prejuízo dos resultados obtidos.

A atividade baseou-se em adicionar os três líquidos em uma proveta. Para uma melhor visualização dos líquidos foi adicionado corante alimentício azul para tingir a água, pó de giz verde para tingir o óleo e pó de giz rosa para tingir o álcool. Após todos os líquidos estarem tingidos foram despejados na proveta seguindo a ordem: água, óleo e álcool. Feito isso, pode-se observar a nítida separação entre os líquidos, como mostra a figura 1, o que fez comprovar que o álcool é menos denso que o óleo, que por sua vez é menos denso que a água.



Figura 1 – Separação entre os líquidos: azul – água, verde – óleo e rosa álcool

2.2. Velocidade média

Para este experimento foi utilizado, uma garrafa pet, uma seringa com agulha, um cronometro, água e óleo.

Primeiramente foi montado o experimento. Fez-se um pequeno furo no fundo da garrafa para que a seringa, que já continha óleo, fosse adaptada. Depois, os alunos fizeram, com uma caneta, uma marca cinco centímetros abaixo da boca da garrafa, e outra cinco centímetros acima do fundo da garrafa. Feito isso, os alunos mediram, com uma régua, a distância entre as

marcas e anotaram no caderno. Após, os alunos preencheram a garrafa com água até ultrapassar dois centímetros, aproximadamente, da marca superior.

Montado o esquema (figura 2), foi iniciado o experimento. Um aluno pressionou a seringa, liberando o óleo. Como o óleo é menos denso que a água ele tende a subir. Quando a gota de óleo passou pela marca do fundo, outro aluno disparou o cronômetro e parou quando a gota ultrapassou a marca superior. Com isso, eles obtiveram o tempo em que a gota fez o trajeto.

O experimento foi realizado em triplicata, e com os dados obtidos eles puderam calcular a velocidade média da travessia da gota de óleo, a partir da fórmula abaixo.

$$\text{Velocidade média} = \frac{\text{espaço percorrido}}{\text{tempo gasto}}$$



Figura 2 – Esquema para o experimento de velocidade média.

2.3 Ciências e Meio Ambiente

A fim de que os alunos pudessem visualizar os estragos causados pelo seres humanos, quando jogam lixo nas ruas, quando não há saneamento básico, por exemplo, foram montados duas experiências simples.

A primeira consistia em uma vasilha contendo água pura, simbolizando um rio, e uma garrafa com água tingida com corante vermelho, simbolizando o óleo. Foi adicionado o óleo (água com corante) no rio (vasilha com água), como indicado na figura 3, e com isso os alunos puderam perceber que ao jogar óleo nas pias das casas, ele vai parar no rio, contaminando toda a sua água (figura 4).

A outra experiência consistia em um balde completamente cheio de água, e vários tipos de lixo (papeis, latas, garrafas), indicados na figura 5. Foram colocados todos os lixos no balde, e como consequência a água transbordou, simbolizando as enchentes. Assim, os alunos puderam perceber a importância de não jogar lixo nas ruas e em lugares indevidos.

Através destas experiências os alunos puderam observar e opinar sobre as consequências do descaso com o meio ambiente, e sobre a importância da água para a vida.



Figura 3 – Adição de óleo (água tingida) no rio (água pura).



Figura 4 – Dispersão do óleo na água.



Figura 5 – Materiais utilizados na experiência do meio ambiente para demonstrar uma enchente.

Discussão e Considerações finais

Durante a aplicação das experiências foi possível perceber um grande interesse dos alunos em relação aos conteúdos estudados, os alunos se apresentaram curiosos, fazendo vários questionamentos sobre os assuntos.

A partir da análise do questionário dos alunos foi possível perceber a importância da utilização de experimentos no ensino de ciências. Foi questionado aos alunos o que acharam dos experimentos, e todos afirmaram que os 3 experimentos foram interessantes. Questionados se os experimentos ajudaram a entender melhor os conceitos estudados, todos responderam sim.

Também foi questionado se depois da realização destes experimentos eles sentiram mais interesse em estudar ciências na escola e 100% das respostas foram afirmativas.

Um dos alunos ainda afirmou que as atividades experimentais o auxiliaram na escolha da escola do Ensino Médio, ele escolheu realizar o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico em Química.

O professor de Ciências que acompanhou todas as atividades desenvolvidas afirmou que “os alunos inscritos no projeto se mostraram muito interessados nas atividades propostas”. Também salientou o grande desenvolvimento dos alunos, “os alunos participantes do projeto desenvolveram a capacidade de compreensão dos conteúdos ministrados bem como a auto-estima e a curiosidade elevada”.

Concluimos que as atividades experimentais auxiliam os alunos no melhor entendimento dos conteúdos, motivando e melhorando o processo de ensino e aprendizagem de Ciências. Não podemos esquecer que essas atividades necessitam de tempo para serem realizadas, o que ocasiona a pouca utilização delas dentro de sala de aula, devido ao pouco tempo e grande quantidade de conteúdos que o professor precisa discutir com os alunos.

Sugerimos incentivos, governamentais, da coordenação e direção das escolas, para que auxiliem os professores e alunos, promovendo grupos ou clubes de ciências, como este desenvolvido nesta escola, no período oposto ao das aulas regulares, possibilitando a ampliação dos conteúdos e a diversificação de metodologias.

Referências

BEVILACQUA, G.D.; COUTINHO-SILVA, R. O ensino de Ciências na 5ª série através da experimentação. **Ciências & Cognição**, v. 10, p. 84-92, 2007.

SALVADEGO, W.N.C.; LABURÚ, C.E.; BARROS, M.A. Uso de atividades experimentais pelo professor das Ciências Naturais no ensino médio: relação com o saber profissional. In: **1º Congresso Paranaense de Educação em Química** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, agosto/ 2009.

Disponível

em

<http://www.uel.br/eventos/cpequi/Completo pagina/18253746020090614.pdf>.

Acesso em 26/02/2011.

PENTEADO, P.C.M.; TORRES, C.M.A. **Física – Ciência e Tecnologia**. São Paulo: Moderna, 2005.

PERUZZO, F.M; CANTO, E.L. **Química na abordagem do cotidiano**. São Paulo: Moderna, 2003.

EDUCAÇÃO SEXUAL: GÊNERO, SEXUALIDADE E PEDAGOGIAS CULTURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Sylvia Helena dos Santos Rabello

Ana Maria de Andrade Caldeira

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Campus de Bauru
Programa de Pós Graduação em Educação para Ciências, São Paulo

Palavras-chave: Educação Sexual. Sexualidade. Gênero.

Contato: sylviarabello@terra.com.br

Introdução e objetivos

A sexualidade é parte integrante e fundamental na vida das pessoas, apresenta muitas facetas, sendo marcada pela história, pela cultura e pela vida em sociedade. É notória a demanda pela abordagem desse tema junto às crianças e adolescentes que frequentam as salas de aulas da escola básica, uma vez que vivenciam experiências sexuais, possuem dúvidas, exibem preconceitos, destacando-se o gênero como uma categoria sempre presente e de modo articulado à sexualidade. O ensino de conteúdos ligados à sexualidade humana na escola nem sempre encontra espaço privilegiado junto aos/às estudantes, sendo raro encontrar-se nas escolas um componente curricular específico para a discussão dessa temática sob o rótulo de educação sexual ou orientação sexual. O que se observa é que, quando esse ensino ocorre, é através da disciplina Ciências e/ou Biologia, com ênfase nos conceitos dessa área de conhecimento em detrimento de uma abordagem mais ampla, que leve em conta os diversos aspectos envolvidos na sexualidade. Por outro lado, temas de sexualidade e gênero são fartamente tratados pela mídia através de revistas, jornais, internet, programas de televisão e cinema, artefatos culturais bastante consumidos, sobretudo, pela população adolescente. Tais artefatos transmitem conteúdos, orientam comportamentos e sugerem atitudes a serem tomadas, contribuindo na produção dos sujeitos, constituindo-se como uma pedagogia cultural, já que estão envolvidos e “em conexão com relações de poder no processo de transmissão de atitudes e valores” (SILVA, 2000, p.89). É comum a observação da presença desses artefatos culturais junto a estudantes da educação básica, o que sugere a

viabilidade de trazer a discussão e a problematização das questões sobre sexualidade e gênero ali veiculadas para a sala de aula (RABELLO; CALDEIRA, 2010). A presente pesquisa, ainda em fase de análise de dados, foi empreendida a partir do desenvolvimento de um curso de educação sexual, componente da parte diversificada do currículo escolar dos nonos anos do ensino fundamental de uma escola pública no município de Juiz de Fora – MG, utilizando-se a discussão e problematização de pedagogias culturais como parte das estratégias didáticas. O objetivo foi analisar a potencialidade formativa de um curso de educação sexual oferecido a estudantes do nono ano do ensino fundamental e organizado a partir de pedagogias culturais. Especificamente buscou-se identificar representações de gênero, de sexualidade e de educação sexual presentes nas falas de estudantes, da professora e dos referidos artefatos, além de refletir sobre os limites e possibilidades de uma abordagem educativa que favoreça a discussão e problematização das questões de gênero e de sexualidade pelos/as estudantes.

Metodologia

A natureza do tema desta pesquisa levou à uma investigação de índole qualitativa, a partir de um curso de educação sexual desenvolvido junto a uma turma de nono ano do ensino fundamental, ao longo de um trimestre letivo do ano de 2010, totalizando 10 aulas de 50 minutos de duração cada uma, onde a primeira autora atuou também como professora da turma. Assim, segundo Angrosino (2009), essa pesquisadora atuou como participante, já que estava completamente integrada ao grupo, mas também como observadora, pois as atividades de pesquisa eram reconhecidas por todos os membros do grupo. Para Flick (2009), a observação participante implica a imersão do pesquisador no campo, “que observará a partir de uma perspectiva de membro, mas deverá, também, influenciar o que é observado graças a sua participação” (p.207). A segunda autora atuou na orientação de todo o processo da pesquisa, contribuindo no estabelecimento do projeto, na escolha dos caminhos metodológicos adotados e na discussão dos dados coletados. As

aulas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise. Foram também analisadas as anotações do caderno de campo, os planejamentos das aulas e as produções escritas dos/as estudantes, além de textos, reportagens e demais materiais relativos às pedagogias culturais utilizadas nas aulas.

Discussão E Considerações Finais

Sexualidade e gênero são conceitos intimamente articulados e ambos são aqui tomados como construções culturais, para além das noções essencialistas e deterministas presentes em discursos religiosos ou mesmo científicos que atribuem às características pessoais relativas aos modos de ser e de viver razões de ordem “natural” (ALVES e CORRÊA, 2009). A sexualidade é tomada como um dispositivo histórico, no sentido foucaultiano do termo e refere-se ao “uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas (WEEKS, 1999, p. 43). O conceito de gênero refere-se às diferenças dos modos de ser homem e dos modos de ser mulher, modos esses que não são determinados pela constituição biológica dos corpos, mas social e culturalmente construídos (SCOTT, 1990). Essa noção de gênero traz importantes implicações: o processo de constituição de homens e mulheres ocorre por meio das diferentes instituições sociais, é contínuo, permanente e não linear; são muitas as formas de feminilidades e masculinidades produzidas, pois que se constituem no seio da diversidade cultural; a análise das construções enfatiza o aspecto relacional, afastando a ideia de que o tornar-se mulher (e homem), tão bem observado por Simone de Beauvoir, ocorra de modo estanque (MEYER, 2008; LOURO, 2008). A inserção da educação sexual é tão importante quanto incipiente na agenda política e educacional brasileira. Em 2007, num estudo dedicado à questão de gênero e diversidade sexual na escola, Henriques *et al.* (2007) destacaram que os PCN/Temas Transversais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) ainda se constituíam na “única referência oficial de tratamento das temáticas relativas a gênero no campo educacional” (p. 12). Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s

(BRASIL, 1998, p. 299) defendem a transversalização do tema da sexualidade, que denominam “orientação sexual”, trazendo para o termo a seguinte definição: “constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação”. Em que pese as críticas feitas à abordagem da sexualidade e gênero presente nessas orientações curriculares (ALTMANN, 2001; CÉSAR, 2009), pesquisas mostram que, embora sugerido pelos PCN, o tema do gênero ainda não foi incorporado no dia a dia das instituições escolares, entre outras razões, pela distância observada entre os termos da proposta e a realidade escolar brasileira (VIANNA e UNBEHAUM, 2006). A recentemente aprovada Resolução Nº 7 do Ministério da Educação que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010), a partir do reconhecimento da necessidade de abordar questões abrangentes e contemporâneas relativas à vida humana, instituiu em seu artigo 16 que temas como sexualidade e gênero “devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo” (p.5). Como tal Resolução tem o condão de nortear a organização curricular dos sistemas de ensino e das escolas brasileiras, é de se esperar que os temas de sexualidade e gênero venham agora a receber maior atenção por parte tanto dos profissionais do ensino como dos órgãos governamentais que elaboram as políticas públicas na área da educação escolar. Sexualidade e gênero, por serem temas multidisciplinares por natureza, considerando os aspectos psicológicos, históricos, sociais, culturais, biológicos, éticos, dos direitos humanos e sexuais, entre outros, que os compõem, precisam ser devidamente considerados na educação escolar. Quando estão presentes, mas se mostram vinculados ao campo das disciplinas escolares Ciências e Biologia, os conteúdos que os integram geralmente privilegiam os aspectos de anatomia e fisiologia do corpo, saúde e prevenção a doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência e métodos contraceptivos (ALTMANN, 2010). Tal situação pode, ainda, determinar uma tendência no tratamento de certos temas, como, por exemplo, no caso de gênero, em que os livros didáticos tendem a considerar as diferenças entre

homens e mulheres em termos meramente biológicos, conduzindo a uma aceitação dos termos dessa diferença (MACEDO, 2007). Essa abordagem, que é denominada biológica e higienista, foi predominante nos primeiros tempos da educação sexual, se bem que nunca desapareceu por completo, auxilia a manutenção do *status quo* do “determinismo biológico que considera a diferença entre homens e mulheres decorrente dos atributos corporais” (FURLANI, 2005, p.204), contribuindo para a manutenção das desigualdades sexuais e de gênero e para a hierarquização dessas diferenças. A compreensão da necessidade de problematização dos temas de sexualidade a partir das contribuições de diversas disciplinas das ciências humanas (LOYOLA, 1998; HEILBORN, 1999) tem dado suporte a novas perspectivas no tratamento do tema em contextos educacionais, destacando-se as abordagens emancipatória, dos direitos humanos, dos direitos sexuais e a *queer* (FURLANI, 2005). Exemplificando, ainda que o conteúdo tratado seja referente à reprodução humana, por exemplo, em que se identifica com facilidade a presença do componente biológico, é fundamental que a abordagem em sala de aula sobre o tema considere os diversos aspectos implicados no referido processo como os relativos a atitudes, valores, sentimentos, políticas públicas, questões sociais, éticas, econômicas, dos direitos sexuais e reprodutivos das pessoas, bem como do ponto de vista das relações de gênero. A análise preliminar dos dados indicou que a turma em que o curso de educação sexual foi desenvolvido era composta por 14 estudantes, 8 meninas e 6 meninos, com 14 e 15 anos de idade, estudantes do nono ano do ensino fundamental. Os assuntos tratados foram estabelecidos pela pesquisadora e professora da turma a partir de temas sugeridos por ela e também incluiu sugestões dadas pelos/as estudantes através de uma atividade de sondagem realizada na primeira aula. Os tópicos de conteúdo foram: práticas sexuais (masturbação, ejaculação precoce, sexo oral, sexo anal, orgasmo); gênero (representações, características, papéis de gênero); virgindade e iniciação sexual; gravidez (na adolescência, na infância, na maturidade, em pessoa com deficiência, planejada e não planejada, através de inseminação artificial, mediante violência); dst/aids (dados epidemiológicos, prevenção, tratamento). Questões

trazidas pelos/as estudantes ou surgidas incidentalmente ao longo das aulas, foram igualmente consideradas para discussão e problematização. O planejamento das aulas apoiou-se em referenciais teóricos da área e os temas foram trabalhados a partir de oficinas e debates utilizando materiais retirados de revistas para adolescentes e jovens, reportagens de jornal, documentos governamentais e exibição de um filme (documentário). Os/as estudantes da turma pesquisada demonstraram disposição para debater questões relativas à educação sexual e veiculadas nos artefatos culturais disponíveis, manifestando representações de sexualidade e gênero próximas a uma perspectiva heterossexual, binária e essencialista. Todavia, ao longo do curso, a partir de reflexões sobre situações problema e de debates com colegas e a professora, algumas ideias foram questionadas, e certezas, relativizadas. A construção do programa do curso, a proposta de abordagem dos temas e as estratégias didáticas implementadas nas aulas de educação sexual contribuíram para que as discussões não se pautassem pela ênfase nos aspectos biológicos e preventivos, tendo sido também observados aspectos como o social, o histórico, o ético, o dos direitos (humanos, sexuais e reprodutivos), o cultural, entre outros envolvidos no tema. A perspectiva da diversidade sexual foi perseguida, problematizando a heteronormatividade identificada nos discursos, buscando desestabilizar a homofobia (JUNQUEIRA, 2009). Espera-se que, a partir da conclusão da análise dos dados, se possa oferecer subsídios teóricos e metodológicos hábeis a embasar políticas de formação de professores na área de educação sexual.

Referências

- ALVES, J. E. D.; CORRÊA, S. Igualdade e desigualdade de gênero no Brasil: um panorama preliminar, 15 anos depois do Cairo. In: ABEP e UNFPA, **Brasil, 15 anos após a Conferência do Cairo**. Campinas, dez./2009.
- ALTMANN, H. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p.575-585, 2001.

ALTMANN, H. Educação sexual na escola: o conhecimento científico como critério de verdade. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora**, v. 12, n. 2, p.137-45, jul./dez. 2010.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa qualitativa)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866. Acesso em: 12 abr. 2011.

CÉSAR, M. R. de A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. **Educar**, Curitiba, n. 35, p.37-51, 2009.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FURLANI, J. **O bicho vai pegar!** – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005.

HEILBORN, M. L. (Org.). **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

HENRIQUES, R. *et al.* (Orgs.). **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: MEC/SECAD, maio/2007.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009. (Coleção Educação para Todos, v. 32).

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade – as múltiplas “verdades” da contemporaneidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2, 2008, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2008.

Disponível em:

http://www.grupalfa.com.br/arquivos/congresso_trabalhosii/palestras/guacira.pdf. Acesso em: 23 maio 2010.

LOYOLA, M. A. (Org.). **A sexualidade nas ciências humanas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. (Coleção Saúde e Sociedade).

MACEDO, E. Um discurso sobre gênero nos currículos de ciências. **Educação & Realidade**, v. 32, n. 1, p. 45-58, jan./jun. 2007.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

RABELLO, S. H. dos S.; CALDEIRA, A. M. de A. Gênero, pedagogias culturais e educação sexual: a questão das diferenças entre meninos e meninas. In: TEIXEIRA, F. et. al. (Orgs.). **Sexualidade e Educação Sexual: políticas educativas, investigações e práticas**. 1.ed. (E-book). Braga/PT: CIEd – Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho, 2010. p.297-302. Disponível em: <http://www.ua.pt/cidttf/PageText.aspx?id=11400>. Acesso em: 06 fev. 2011.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n.2, p. 5-22, jul./dez.1990.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128 p. (Estudos Culturais, 4).

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A LITERATURA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Fernanda Duarte Araújo Silva
Universidade Federal de Uberlândia/UFU

Palavras-chave: Literatura, Poesias, Estágio Supervisionado.
e-mail: fernandaduarte@pontal.ufu.br

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo retratar nossa experiência enquanto estagiárias do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O projeto intitulado “Produzindo Poesias” foi desenvolvido com 27 crianças da fase introdutória, na faixa etária de seis anos em uma escola da rede pública municipal da cidade de Uberlândia.

Ao refletirmos sobre a integração da universidade com a sociedade, sabemos que a universidade, constitui-se como um espaço em que se agregam diversas e diferentes ações. Assim, promover essa integração é considerar a ideia de diversidade de ações, de desenvolvimento da ciência aplicada e participação na busca de melhorias e resolução de problemas sociais que permeiam a região no qual vivemos (JEZINE, 2004).

O trabalho da extensão universitária numa perspectiva acadêmica pretende assim, ultrapassar o limite da ciência técnica, do currículo fragmentado e da visão de homem como objeto a ser manipulado, encaminhando-se para uma visão multidimensional, em que as dimensões político-social-humana estejam presentes na formação do sujeito, concebido como ser histórico.

Um dos caminhos que pretendemos utilizar para desenvolver ensino e extensão foi então o desenvolvimento de projetos educacionais nas escolas municipais da cidade de Uberlândia, a partir das disciplinas de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, que vão de acordo com as necessidades das crianças e das alunas do curso.

Esse tema surgiu a partir de observações que realizamos na escola, nas quais percebemos que as crianças tinham um contato restrito com a literatura, principalmente com a poesia. As aulas de literatura restringiam-se às contações de histórias e o recorte e colagem para ilustrações. Os livros de literatura também eram usados como instrumentos para avaliar a leitura das crianças. Abordaremos a seguir alguns aspectos teóricos discutidos e estudos ao longo do curso de Pedagogia, que

embasaram as práticas desenvolvidas nas instituições escolares. Abordaremos a seguir alguns aspectos teóricos discutidos e estudos ao longo do curso de Pedagogia, que embasaram as práticas desenvolvidas nas instituições escolares.

Literatura Infantil: Estabelecendo algumas bases teóricas

Discutir sobre literatura infantil na sala de aula, nos remete a algumas reflexões sobre seu histórico no intuito de compreendermos melhor a importância desse trabalho na atualidade.

De acordo com Zilberman (2003), os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII, sendo escritos por pedagogos e professores. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a concepção de infância. Assim, a compreensão da existência de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna.

Até então a escola não trabalhava com a realidade do mundo infantil e negava a convivência social, apenas ensinando-lhe as normas. Essa educação normativa manifestava os ideais burgueses, ou seja, colocava as regras ditadas por aqueles que tinham o poder. O professor, nesse sentido, colaborava no processo de dominação, submetendo-se a vontade de classes poderosas. Assim, não podemos negar que a literatura infantil, a escola, bem como o livro, compartilhavam uma mesma função, reproduzir o mundo adulto, interferindo assim no mundo imaginário da criança inculcando ideologias e impedindo a reflexão.

Os textos produzidos para a escola se revelavam nas palavras de Zilberman (2003) como um manual de instruções, tomando o lugar da emissão adulta, mas não ocultando o sentido pedagógico. Portanto, com a entrada do livro na escola, a sociedade quis produzir seres dependentes que adotam normas impostas sem discutilas.

O caráter normativo dado à literatura, atualmente mudou. Hoje falamos de uma educação formativa. A escola, o livro, bem como a literatura infantil, e as relações entre eles e as suas especificidades à formar um sujeito crítico, reflexivo e que participe do contexto social em que vive.

Vale destacar que para Coelho (2000), sem o registro dessa literatura através dos livros, não haveria como esta chegar à escola, pois a língua oral, a memória, tem seu valor, contudo é efêmera. O que é impresso, escrito, permanece na vida dos homens

muito mais tempo. Livros deixam de ser materiais de instrução e passam a carregar heranças da história, do presente e do futuro.

Acreditamos assim que uma educação transformadora e humanizante passa necessariamente pela prática da leitura e tem nela seu objetivo maior. E é segundo Cagliari (1998), a formação de leitores a principal função da escola atualmente. Acreditamos ainda que, por sua natureza, é a literatura que tem a mais rica, eficaz e gratificante contribuição a dar na busca desse objetivo. Os textos literários adquirem no cenário educacional, uma função única, singular: aliam à informação o prazer do jogo, envolvem razão e emoções numa atividade integrativa, conquistando o leitor por inteiro e não apenas na sua esfera cognitiva.

Mas ao questionarmos o que é literatura, encontramos diversas respostas que vão desde uma concepção de literatura como simples forma de prazer sem maiores consequências, até uma concepção de literatura como documento fiel da realidade. Quando se trata então de respondermos à mesma pergunta, acrescentando-lhe o adjetivo "infantil", as respostas podem ser ainda mais controvertidas. Mas será que realmente existe uma literatura estritamente infantil?

Alguns estudiosos acreditam até mesmo que haja uma oposição quase que natural e inconciliável no binômio literário-infantil. Para Zilberman (2003), na verdade o que se observa é que quanto maior for o valor literário de um texto, menores serão as delimitações de faixa etária. Um bom livro dito para crianças pode ser lido com o mesmo gosto e proveito também por adultos. O que há, portanto, é apenas literatura, isto é, arte literária.

Na realidade, toda obra literária para crianças pode ser lida pelo adulto: ela é também para crianças. A literatura para adultos, ao contrário, só serve a ele, sendo assim menos abrangente do que a infantil. Assim compreendemos que literatura infantil é toda a literatura que pode ser lida também pela criança.

Tratando-se do projeto de literatura infantil encontramos diferentes gêneros literários que foram determinados, na antiguidade por Aristóteles, sendo eles: o lírico, o narrativo e o dramático. O gênero lírico abrange as poesias, com elegias, sonetos, odes, madrigais e baladas. O narrativo trabalha a ficção, com contos, romances, novelas, fábulas, mitos, lendas e outros. E o dramático, abrange o teatro com a ópera, a farsa, a tragédia, a comédia.

Vários elementos determinam a singularidade de cada um deles, no entanto todos provêm da ideia de que a realidade precisa ser analisada e questionada, bem

como discutida, elogiada e vivenciada. Sendo assim reforçamos a ideia de que a leitura, conforme estes gêneros deve ser vista, vivida, falada, ouvida, contada.

Acontece, todavia, que com a denominação de literatura para crianças, muitos livros sem nenhum valor literário têm sido publicados. Estes, no entanto, não passam de simples "livrinhos de histórias", sendo que o único aspecto que possuem em comum com a literatura é o uso do código linguístico.

Dessa forma, verificamos que sempre, quando o substantivo "literatura" é subordinado pelo adjetivo "infantil", tem-se cometido, ao longo dos tempos, sérios equívocos. O maior deles é a sua preocupação pedagógica, que acaba por reduzi-lo à condição de mero subsidiário da educação formal, relegando-o à simples condição de livro paradidático. Espera-se, nesse caso, que a criança lendo aprenda a escrever corretamente, a partir da internalização das estruturas da língua, ao mesmo tempo que se aproveita para lhe passar ensinamentos morais de toda ordem.

Consideramos que de modo geral a literatura permite ao leitor descobrir novos sentidos para a realidade, ampliando e enriquecendo a sua percepção do ser humano, do mundo e de si mesmo, porque de maneira específica proporciona "a vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana" pois condensa a realidade, selecionando aquilo que de mais significativo ela apresenta.

Concluimos que existe uma articulação entre escola, literatura e livro, afinal, a escola sempre teve a função de reproduzir aspectos sociais para moldarem os alunos, para que eles obedecessem aos padrões ideais. Hoje ela tem a função de transformar a sociedade, revendo esses valores, padrões e ideais pregados por uma educação normativa.

Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem. Embora se trate de produções oriundas de necessidades sociais que explicam e legitimam seu funcionamento, sua atuação sobre o receptor é sempre ativa e dinâmica, de modo que este não permanece indiferente a seus efeitos. Que essa é a meta da educação é fartamente conhecido, enfatizando-se em tal caso sua finalidade conformadora a padrões de existência e pensamento em vigor.

Nesse contexto, a literatura infantil, deve ser levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela

dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura - a de "conhecimento do mundo e do ser", o que representa um acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor. E vai mais além - propicia os elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do próprio saber.

Diante dos vários gêneros literários, optamos pelo poético, que traduz muito da literatura, em sua delicadeza, sensibilidade. Trata-se de uma leitura agradável, interessante e divertida onde as crianças tiveram um contato prazeroso com a leitura.

O caminho percorrido...

Num primeiro momento expomos o tema "Poesias" aos alunos que comentaram e se mostraram interessados em conhecer melhor e desenvolver trabalhos sobre o tema. Em seguida, a sala foi dividida em grupos de quatro alunos aos quais entregamos diversos livros de espessura e tamanhos diversos, uns com ilustrações, outros sem, dentre eles o de "A arca de Noé," de Vinícius de Moraes, (1971), "Ou isto ou aquilo" de Cecília Meireles (1964), entre outros.

Convidamos as crianças para brincarmos com poesias, por meio do seguinte poema:

Convite

José Paulo Paes

Poesia / é brincar com palavras / como se brinca / com bola, papagaio e pião.
Só que / bola, papagaio, pião / de tanto brincar / se gastam.
As palavras não: / quanto mais se brinca / com elas / mais novas ficam.
Como a água do rio / que é água sempre nova.
Como cada dia / que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

Os alunos ficaram livres para se expressarem: alguns leram os poemas, outros ficaram maravilhados com as ilustrações, outros ainda cantaram e relembrou poemas como "A Casa", "O Pato", entre outros.

Em seguida escrevemos em um cartaz a poesia Pé de Pilão de Mário Quintana:

Pé de pilão Mario Quintana

O pato ganhou sapato,
Foi logo tirar retrato.

O macaco retratista
Era mesmo um grande artista.

Disse ao pato: “não se mexa,
Para depois não ter queixa.”

E o pato duro e sem graça
Como se fosse de massa.

“Olhe pra cá direitinho:
Vai sair um passarinho.”

O passarinho saiu,
Bicho assim nunca se viu.

Com três penas no topete
E no rabo apenas sete.

Anexamos o cartaz no quadro, percebemos uma excelente interação por parte dos alunos que participaram ativamente por meio de perguntas. Em seguida conversamos com as crianças sobre algumas características do estilo literário da poesia, as rimas, os versos, as estrofes a sonoridade, etc.

No próximo momento, lemos, cantamos e interpretamos com as crianças, algumas poesias e decidimos com o grupo, construir um poema. A construção coletiva despertou a sensibilidade dos alunos que empolgados sugeriam alterações, troca de palavras para o registro.

O título do poema foi: “O gato, o Rato e o Pato”. As crianças se lembraram de fatos de suas vivências, os passeios, as férias, etc., o que tornou o momento significativo dando um sentido especial as poesias. Os alunos como sujeitos ativos do processo de elaboração e construção do poema se sentiram autores orgulhosos e dignos de criarem uma expressão literária marcante.

O momento mais esperado por eles foi quando escrevemos logo abaixo do título do poema seus nomes como autores. Os olhos dos alunos ofuscaram de satisfação o que ocorreu em via de mão dupla, pois também nos sentimos orgulhosas de proporcionarmos esse momento de construção do conhecimento por meio de um processo conjunto. No final, as crianças ilustraram os personagens do poema construído por eles.

Algumas considerações

O projeto nos oportunizou uma experiência valiosa, pois aliou a teoria a uma prática, onde o lúdico, as atividades participativas, a construção do conhecimento deram margem a uma imaginário que contribuiu com a formação dos alunos e o enriquecimento concreto de nossa formação enquanto docentes, percebendo as

diferentes formas de compreender a leitura, a interpretação, o pensar e o agir tendo como ponto de partida a literatura.

O trabalho com poesias despertou o interesse das crianças em desenvolver atividades prazerosas, lúdicas, fantasiosas, imaginárias, reais e simultaneamente indispensáveis ao ensino aprendizagem, sem abandonar o objetivo de conhecermos as diferentes formas literárias.

Referencias Bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo, Scipione, 2001

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e Letramento: Perspectivas Lingüísticas**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1ª ed. – São Paulo: Moderna, 2000.

FRANTZ, Maria Helena Zacan. **O ensino da Literatura nas séries iniciais**. 3ª ed. Ijuí, RS: ed: Unijuí, 2001.

JEZINE, Edineide. Multiversidade e Extensão Universitária. In. FARIA, Dóris Santos de. (org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília. UnB, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11ª ed. rev. atual. e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

FÁBULAS FABULOSAS: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Eliana Aparecida Gaiotto de Moraes
Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins
Curso de Pedagogia - Faculdade de Ciências - Unesp-Bauru - FAPESP

Palavras-chave: fábulas; produção textual; teoria literária; prática de ensino.
e-mail: Lee.gaiotto@hotmail.com - masrm@uol.com.br

Introdução

Constam dos PCNs (1998) que a utilização de gêneros textuais em sala de aula é de fundamental importância para a criança, pois os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, necessita ser adotada como objeto de ensino, para que se aperfeiçoe a produção de textos. Segundo os PCNs (1998), devem-se considerar o destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero. O trabalho com as seqüências didáticas desenvolvido permitiu a elaboração de atividades e de exercícios variados, com a finalidade de oferecer aos alunos noções, técnicas e instrumentos que desenvolvam sua capacidade de produção de textos. Dessa forma, foram preparadas aulas com os alunos da 4ª. Série do nível fundamental, para se trabalhar a produção de textos a partir da “contação” de histórias. Optou-se por se iniciar a abordagem com as fábulas, por se tratarem de textos mais curtos e mais conhecidos, como forma de proceder à familiarização com a clientela. Segundo Kleiman (2007), a compreensão de um texto é um processo caracterizado pela utilização de conhecimento prévio, sendo que, ao buscar a construção do sentido, o aluno utiliza vários níveis de conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, como o lingüístico, o textual e o de mundo, que tanto podem ser adquiridos formalmente, na escola, quanto informalmente, por meio de experiências e convívios na sociedade. A ativação do conhecimento prévio permite ao leitor fazer as inferências necessárias para relacionar as diferentes partes do texto em um todo coerente. Portanto, se não houver o engajamento dos diversos saberes, não haverá compreensão. As funções mais importantes do livro infantil são as de despertar o interesse e o imaginário da criança. No entanto, devido a sua origem e trajetória intimamente ligada à escola, a literatura infantil não perdeu sua propriedade pedagógica. Dessa forma, é necessário que se faça uma boa seleção dos livros a serem utilizados, estando os contos de fadas tradicionais e as fábulas entre as primeiras opções, por lidarem com o mágico, o maravilhoso, sendo essenciais para que se desenvolvam a fantasia e a imaginação. O

final feliz dos contos de fadas traz esperança à criança, que passa a ter a certeza de que seus problemas e suas angústias serão solucionados no devido tempo. A literatura infantil propicia à criança o desenvolvimento do senso crítico e da criatividade, aumentando sua capacidade de compreender o mundo e de investigá-lo. Assim, ensina a pensar o que auxilia a desenvolver o intelecto; nesse sentido, a literatura é um importante agente de educação, pois atua nas três áreas vitais do homem: cognitiva, social e afetiva. A opção pela fábula como tipologia textual do gênero narrativo deve-se ao fato de ser muito antiga e estar presente em todas as culturas e em vários períodos da história. Dessa forma, seu caráter universal deve-se à ligação com a cultura e a sabedoria popular, tendo como objetivo transmitir o alerta para algum vício ou para a valorização de alguma virtude, pois sempre termina com uma lição de moral. É da tradição das fábulas, portanto, que vem o hábito de buscar explicação ou justificativa para os acontecimentos ou, ainda, obter algum ensinamento útil ou alguma lição. Acredita-se que a tipologia fábula, pertencente ao gênero narrativo, tenha nascido no século XVIII a.C., na Suméria (Ásia Menor). Há registros de fábulas egípcias e hindus, mas atribui-se à Grécia a criação efetiva dessas estórias. Nascidas no Oriente serão reinventadas no Ocidente por Esopo (Séc. VI a.C.) e aperfeiçoadas, séculos mais tarde, pelo escravo romano Fedro (Séc. I a.C.) que as enriqueceu estilisticamente, embora somente no século X, suas fábulas latinas tenham começado a ser conhecidas. Esopo é considerado o mais antigo fabulista, tendo vivido em meados do século VI a.C., embora as referências a sua origem sejam muito contraditórias: mencionam a Trácia, a Lídia e a Frígia, sendo a última a mais citada. Heródoto, no entanto, não se refere a esse aspecto, evidenciando apenas que a origem de Esopo é oriental, de alguma região da Ásia Menor, e é provável que tenha sido escravo de Xantos, que o vendeu a Iádmom, o qual lhe concedeu a liberdade. O francês Jean La Fontaine (1621-1692) reescreveu em versos muitas das fábulas antigas de Esopo e de Fedro, introduzindo-a definitivamente na literatura ocidental. Embora as fábulas tenham sido escritas primitivamente para adultos, nas escolas, as fábulas de La Fontaine são estudadas e aprendidas pelas crianças desde o início de sua escolarização. Como La Fontaine as escreveu em versos metrificados e rimados, elas são de fácil memorização. O brasileiro Monteiro Lobato (1882 – 1948) dedica um volume de sua produção literária às fábulas destinadas às crianças. Em seu livro **Fábulas** reconta em prosa algumas estórias antigas de Esopo, Fedro e La Fontaine, além de apresentar algumas de sua própria autoria. Além do texto da fábula propriamente dita, Monteiro Lobato insere, depois de cada uma das narrativas, as

animadas discussões que a estória provoca no círculo de personagens que povoam o Sítio do Picapau Amarelo. Além de recontar as fábulas de Esopo e La Fontaine, Lobato cria suas próprias fábulas, para criticar e denunciar as injustiças, tiranias, mostrando às crianças a vida como ela é. Em sua coletânea destacam-se os seguintes textos: "A cigarra e a formiga", "A coruja e a águia", "O lobo e o cordeiro", "A galinha dos ovos de ouro" e "A raposa e as uvas".

Objetivos

As fábulas e os contos de fadas foram escolhidas para possibilitar o contato das crianças do ensino fundamental 4ª série (nomenclatura usada por se tratar de uma escola Estadual) com este tipo de gênero, com o intuito de auxiliá-las no desenvolvimento do raciocínio lógico, na assimilação do léxico e das normas da Língua Portuguesa e também para o conhecimento de aspectos relativos a diferentes culturas, relacionados aos contos de fadas e às fábulas. Tem por objetivo principal a ampliação do repertório das crianças, bem como o uso de sinônimos, evidenciando o contexto histórico de acordo com cada versão e também a identificação das características dos personagens das estórias. Também propicia o desenvolvimento do raciocínio infantil, despertando o interesse pelo universo ao seu redor, além de auxiliar os pequenos a se tornarem críticos e cidadãos do mundo. Segundo Lipman (1994), o senso crítico deve ser estimulado na criança, para ampliar sua capacidade de fazer conexões e de estabelecer distinções, definir e classificar objetiva e criticamente informações baseadas em fatos. E, nesse caso, a criança deve ser estimulada por meio do conhecimento de vários tipos de linguagem e de culturas, observando que existem possibilidades diferenciadas.

Metodologia

Utilização de fábulas de Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato as crianças da 4ª série (nomenclatura usada por se tratar de uma Escola Estadual), com o objetivo de se trabalhar as características dessa tipologia textual, seu contexto histórico, a identificação dos personagens, as indicações ideológicas. Durante a experiência foram trabalhados os aspectos culturais relativos aos lugares onde se passavam as estórias, o contexto histórico, os costumes e a ideologia de cada autor, de forma compreensível às crianças. Também se trabalhou o desenvolvimento do texto em forma de poesia, suas características e formas, a partir dos textos de La Fontaine. A fábula escolhida foi "A formiga e a cigarra" em quatro versões diferentes, sendo uma de Esopo, outra de

La Fontaine e as duas últimas de Monteiro Lobato. Foi proposto aos alunos que reescrevessem as fábulas, pois é através da reescrita que o aluno aperfeiçoa sua produção textual, como resultado da autonomia e elaboração do texto escrito. Desse modo, a reescrita faz parte do processo de escrita, sendo uma prática essencial para o ensino da produção textual, uma vez que a criança se familiariza com as estruturas da língua e com as palavras, nesse processo. Foi proposto que, além de reescreverem as fábulas de Esopo, também o fizessem o mesmo com a de Monteiro Lobato, mudando a “moral da história” da versão mencionada. Para a fábula de La Fontaine solicitou-se a reescrita em versos. Observou-se uma grande absorção do tema por parte das crianças, pois grande parte dos alunos reescreveram suas estórias em forma de poesia, treinando seu intelecto, sua emoção e sua imaginação.

Discussões

Segundo Bettelheim (2007), para que a criança possa compreender o gênero narrativo é preciso que o narrador tenha muita sensibilidade ao desempenhar sua função oral, pois é essa participação ativa do adulto que fornece uma contribuição maior para o enriquecimento da personalidade da criança, quando ela compartilha com outro ser humano, ainda que adulto, seus sentimentos e reações. Na visão de Vygotsky (2008), o processo cognitivo começa com os sentidos, depois passa à experimentação e às formas, o que conduz a criança do abstrato para o concreto. Nesse sentido, afirma que a construção dos sentidos, seja na fala, na escrita ou na leitura, está diretamente ligada às atividades discursivas e às práticas sociais às quais o sujeito tem acesso ao longo da socialização. É o contato ativo do indivíduo com o meio, intermediado sempre pelos que o cercam que faz com que se construa o conhecimento, sobretudo em se tratando da linguagem. O indivíduo tem papel formador e criativo nesse processo (ele não é passivo: percebe, assimila, formula hipóteses, experimenta-as e, em seguida, as reelabora, interagindo com o meio). O que lhe proporciona modos de perceber e organizar o real é justamente a interação que estabelece com o grupo social, o qual determina um sistema simbólico-lingüístico permeador desses modos de representação da realidade introduzida nas estórias. É justamente esse aspecto cultural, social, de interação com o outro, que a “contação” de estórias ou leitura dos contos oferece, despertando processos internos desse desenvolvimento. Dessa forma, os contos fadas e as fábulas são significativos para a criança e podem influenciar seu desenvolvimento cognitivo, aguçando seu imaginário, além de lhes despertar o gosto pela leitura. A temática apresentada por essa tipologia

textual pode levar o leitor a fazer uma viagem pelos caminhos do fictício, considerando-se os benefícios que esses recursos proporcionam ao desenvolvimento da criança. As fábulas são narrativas alegóricas de acontecimentos vividos por animais, e se referem a uma situação humana, sendo seu objetivo central o de transmitir a moralidade social de uma época. Assim, são oferecidas como modelos de comportamento maniqueísta: entre o “certo” que deve ser imitado e o “errado” que não deve ser permitido. As lições de Moral escrita no final das fábulas eram destacadas e transmitiam valores ideológicos sociais, relacionados à sabedoria popular. O contato da criança com textos bem escritos e sua introdução aos questionamentos, por meio de histórias contadas ou lidas, ou de situações do dia a dia aproveitadas pelo professor, desenvolve a capacidade crítica da criança, capacitando-a para a análise dos critérios de boa formação de um texto, constituindo, assim, um instrumento de grande valor. O contato com a poesia e a prosa lhe desperta, desde cedo, o gosto pela literatura e, conseqüentemente, pela leitura. A partir destes estudos, os alunos estão propensos a produzir textos de maneira diferente, usando sinônimos vistos em sala de aula, conseguindo articular bem seus pensamentos para que possam ter uma melhor produção de textos, e demonstrar satisfatório interesse pelo contexto histórico de cada uma das histórias. Para entender um “gênero textual” é preciso que haja compreensão da natureza e da função social desse gênero e também suas características básicas para diferentes objetivos de comunicação ou expressão. Ter conhecimento das características do gênero ajuda o aluno a fazer antecipações sobre o texto, facilitando, assim, a compreensão e a devida aplicação como atividade prática.

Considerações Finais

Mesmo em momentos de inserção da criança na alta tecnologia propiciada pelo uso dos *videogames* e dos computadores em geral, a literatura ainda possui seu espaço na vida da criança. Em meio à crise cultural, a literatura cumpre a tarefa de alegrar, divertir, ou emocionar os pequenos leitores ou ouvintes, além de levá-los de uma maneira lúdica, fácil, a perceber e a investigar a si mesmos e ao mundo que os rodeia, direcionando seus interesses, suas aspirações, suas necessidades de auto-afirmação ou de segurança, ao lhe propor objetivos, ideais ou formas possíveis de socialização. (COELHO, 1981, p.3). A fábula é uma espécie literária mais resistente aos desgastes do tempo, que denuncia a miséria, as injustiças e os desequilíbrios da época, por meio de uma simbologia que dispensa o prévio conhecimento de suas implicações, visto que são atemporais (Coelho (1997)). Foi desenvolvido um projeto

empírico utilizando-se as fábulas para crianças da 4ª série, (nomenclatura usada por se tratar de uma Escola Estadual) os resultados obtidos nesse projeto empírico foram positivos, pois em um primeiro contato que os alunos tiveram com o gênero fábulas, eles assimilaram perfeitamente a função social e as características do mesmo, e dessa forma, além de as reescreverem, conseguiram também elaborar uma moral da história diferente para a fábula “A cigarra e a Formiga” de Esopo. Esses resultados somente foram alcançados, porque houve um bom conhecimento das estruturas da fábula e também uma boa compreensão de suas características. Quanto à produção de uma nova tipologia, os alunos conseguiram reescrever a “fábula” de La Fontaine, construindo uma nova poesia, uma nova versão, utilizando o vocabulário aprendido em sala de aula. A reação dos alunos foi surpreendente, pois escrever em versos é muito complexo, havendo a necessidade de maiores explicações, de exercícios e de estímulos variados que os possam auxiliar. A proposta de levar os alunos a trabalharem com as fábulas, que é um tipo de texto que a maioria das crianças já conhece, proporciona uma situação favorável para se trabalhar com a produção de textos. O trabalho empírico apresenta momentos adequados para ler, ouvir, falar e escrever; utilizando diversas versões das fábulas, usando a linguagem escrita como forma de organização de informações e criando uma maneira culturalmente adequada para escreverem.

REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, B. **Psicanálise dos Contos de Fadas**, 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- COELHO, N. N. **A Literatura Infantil**, São Paulo/Brasília: Edições Quiron LTDA, 1981.
- La Fontaine, J. **Fábulas de La Fontaine**, Rio de Janeiro – Belo Horizonte, Vila Rica Editoras Reunidas Limitada, 1992.
- Lajolo, M. Zilberman, R. **Literatura infantil brasileira história e histórias**, 6ª ed. São Paulo, ed. Ática, 2007.
- LIPMAN, M. **A filosofia na Sala de aula**, 3ª ed. São Paulo: Nova Alexandria 2006.
- Lobato, M. **Fábulas**, 43ª ed. São Paulo, ed. Brasiliense, 1992.
- MATHIAS, R. **Fábulas de Esopo**, São Paulo, Circulo do Livro, 1983.
- PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental**, 1998
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**, 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008 .

Site consultado:

OLIVEIRA.C. M. D. **"ESTUDO DAS DIVERSAS MODALIDADES DE TEXTOS INFANTIS"**

http://WWW URL: <http://www.graudez.com.br/litinf/textos.htm>

Capturado em 29/1/2010

<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/vdt/vdttxt3.htm>

<http://recantodasletras.uol.com.br/biografias/621597>

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO TRATAMENTO DE QUESTÕES SÓCIO-CIENTÍFICAS: O CASO DA DENGUE

Vania Fernandes e Silva

Fernando Bastos

Universidade Estadual Paulista/UNESP- Faculdade de Ciências

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências/SP

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino de Ciências. Dengue.

Contato: vaniafernandesesilva@hotmail.com

Introdução e Objetivos

Esta pesquisa tem origem no interesse em investigar a complexidade do processo de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial no Ensino de Ciências. Questões como a falta de formação específica dos professores dos anos iniciais na área de Ciências, as suas concepções sobre o binômio teoria e prática, que aporte é possível ou não a Universidade oferecer à formação de professores, entre outras, têm sido constantes objetos de estudo e discussão no meio acadêmico. Lidar com estas questões requer pesquisas que possam contribuir para a sistematização do conhecimento na área da Educação em Ciências.

Para a construção do conhecimento científico faz-se necessário combater aquilo que pode ser chamado, segundo Chalmers (1993), de “*ideologia da ciência*” que em nossa sociedade envolve o uso do conceito dúbio de Ciência e de verdade. No ponto de vista de Chalmers não existe um conceito universal e atemporal de ciência ou de método científico, pois para ele a pergunta título de seu livro “*O que é Ciência, afinal?*” é enganosa e arrogante, visto que “*ela supõe que exista uma única categoria ciência*”.

Assim sendo, Carvalho e Gil-Pérez (1993) afirmam em seu livro “*A formação de professores de Ciências*” que cabe ao professor questionar as visões de ciência que são trabalhadas na escola de maneira repetitiva, dogmática e acrítica, visando ao rompimento com essas visões simplistas sobre o Ensino de Ciências vinculadas ao senso comum. Segundo os referidos autores, a formação de professores de Ciências (tanto a inicial quanto a continuada) deve: “*Conhecer e questionar o pensamento docente de ‘senso comum’.* (...) *A título de exemplo, questionar a visão simplista do*

que é a Ciência e o trabalho científico. Questionar em especial a forma em que enfocam os problemas, os trabalhos práticos e a introdução de conceitos” (p.28).

Retomando a questão da construção do conhecimento científico é importante ressaltar que o conhecimento se constrói por interações entre sujeitos e objetos e para que isso aconteça é necessária uma prática pedagógica inovadora em sala de aula. Para tanto, o professor deve se desenvolver numa perspectiva “*crítico-reflexiva*” (Nóvoa,1992) em que ele possa refletir sobre sua prática e elaborar novos caminhos para organizar diferentes situações didáticas que ajudem o aluno na resolução de problemas para a realização de aprendizagens significativas. Nesta perspectiva, o professor deve ser indagador da própria realidade escolar considerando-a um objeto de pesquisa que, segundo Nóvoa, seria o professor reflexivo e pesquisador. Para este autor, o diálogo entre os professores é fundamental para a dimensão coletiva se sobrepor às práticas pedagógicas individuais e isoladas que em nada contribuem para a construção do conhecimento em Ciências, visto que tal construção coletiva é importante não só para a solução de problemas do cotidiano, mas, também, para permitir aos indivíduos se tornarem cidadãos críticos em relação à sociedade.

Buscando contribuir para a sistematização do conhecimento na área da Educação em Ciências o objetivo geral desta pesquisa é investigar o processo formativo de professores que lecionam Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, no tocante ao Ensino de Ciências, mais especificamente no tratamento de questões sócio-científicas utilizando como referência o caso da dengue. Os objetivos específicos são: (i) identificar e analisar como o conhecimento científico sobre a dengue é trabalhado pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como que tipos de saberes docentes são exigidos para a abordagem deste tema sócio-científico. (ii) Analisar como os professores recebem a proposta inicial de aplicação de uma sequência didática, além de suas sugestões e argumentos para possíveis modificações dessa sequência. (iii) Verificar como os professores abordam o tema sócio-científico sobre a dengue, através da aplicação de uma sequência didática, analisando os resultados obtidos no tocante à construção do conhecimento científico e aos tipos de saberes mobilizados pelos docentes.

Metodologia

A metodologia deste estudo encontra-se na tentativa de perceber como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvem uma sequência

didática sobre os conteúdos relativos à dengue, visando identificar e discutir os tipos de saberes docentes utilizados para, entre outras possibilidades, a alfabetização/letramento científico de crianças da Educação Básica. Para tanto, o caminho que pretendemos percorrer se divide em três etapas: (1ª) Análise histórica do desenvolvimento da dengue no município de Juiz de Fora. (2ª) Pesquisa bibliográfica sobre autores que trabalham com a abordagem de temas sócio-científicos para a alfabetização/letramento científico nos anos iniciais de escolarização, além de autores que discutem questões referentes à formação de professores e aos saberes docentes. (3ª) Encontros com os professores para: (i) realizar entrevistas para identificar como os conteúdos sobre a dengue são desenvolvidos em sala de aula, que serão gravadas em áudio para posterior transcrição e análise dos dados. (ii) Propor a aplicação da sequência didática referente ao tema, utilizando nota de campo, para a observação e o registro de aspectos, como: as dificuldades iniciais do professor; as formas que ele busca as informações para desenvolver o trabalho e para transpor os obstáculos; a sua percepção acerca das lacunas existentes em sua formação inicial e continuada no tocante ao Ensino de Ciências; entre outros. (iii) Discutir à luz da teoria a forma de aplicação e os resultados obtidos com o desenvolvimento do trabalho.

Com a intenção de organizar as informações e extrair as inferências que serão discutidas durante esta pesquisa, a utilização da análise de conteúdo, através dos seus instrumentos metodológicos, se constitui em um importante recurso, porque uma de suas funções é possibilitar a leitura das entrelinhas dos discursos, o que se torna interessante para entender os diversos aspectos do estudo proposto neste trabalho. Sobre o conjunto de instrumentos metodológicos, contidos na análise de conteúdo, que se aplica a discursos diversificados, Bardin (2004, p.7) faz o seguinte comentário: *“O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência”*.

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. A utilização dessa análise propicia regras de procedimentos objetivos expressos na forma quantitativa de calcular e comparar a frequência de certas características de temas invocados, com o pressuposto de que, quanto mais frequentemente citadas mais importantes são para o locutor, sem, no entanto, desvalorizar, como diz a autora, a *“fecundidade da*

subjetividade”. Incentiva a busca da compreensão para além dos seus significados imediatos e afasta o risco do empobrecimento da leitura, que comumente acontece quando se luta contra a evidência do saber subjetivo.

Discussão e Considerações Finais

Vivemos em uma sociedade em que o conhecimento científico e tecnológico é cada vez mais valorizado. Neste sentido, a Educação em Ciências enfrenta um desafio contemporâneo voltado para a construção de um conhecimento que contribua para a formação de cidadãos críticos. Portanto, é imprescindível que o professor compreenda as diversas demandas contemporâneas, perceba o seu papel como agente de transformação e, conseqüentemente, estimule os educandos, considerando as suas especificidades, a perceberem, a discutirem e a buscarem soluções para a realidade social na qual estão inseridos.

Uma dessas demandas contemporâneas é o tema sócio-científico da dengue, pois esta enfermidade nas últimas décadas se transformou em um caso endêmico na maioria dos Estados brasileiros. Apesar do esforço público em desenvolver diversas ações de prevenção e combate a esta doença, com destaque para as ações dos Ministérios da Saúde e da Educação, continuamos observando altos índices de novos surtos. Tal fato testifica que a discussão sobre a dengue não se restringe a campanhas publicitárias sobre a relação causa e efeito da doença, mas que se torna necessário o aprofundamento dessa questão sócio-científica na educação formal, a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de maneira que o Ensino de Ciências propicie o entendimento dos conceitos científicos envolvidos nessa questão. Nesse sentido, o professor possui um papel fundamental como mediador na construção do conhecimento científico pelo aluno e isto compreende uma triangulação inseparável: aluno / conhecimento científico / professor. A esse respeito Araújo, Caluzi e Caldeira (2006, p. 31) afirmam que: “*A instituição escolar tem papel importante na sistematização e na problematização das informações que chegam frequentemente à sala de aula pelos diversos meios de divulgação. Cabe ao professor a tarefa de mediação entre informação e conhecimento*”.

Diversos autores vêm investindo esforços em pesquisas que contribuam para a construção do conhecimento sobre: (i) os aspectos que possam influenciar a formação de professores na área do Ensino de Ciências (BASTOS, 2009); (ii) a pluralidade metodológica para o processo de ensino e aprendizagem em Ciências (BASTOS, NARDI, DINIZ e CALDEIRA, 2004); (iii) a alfabetização científica no Ensino

Fundamental (SASSERON e CARVALHO, 2008); (iv) os saberes docentes (TARDIF, 2002; SHULMAN, 1986/87; PIMENTA, 2008) e (v) o Ensino de Ciências e cidadania (KARASILCHIK e MARANDINO, 2007).

Para exemplificar a construção do conhecimento a respeito de aspectos que possam influenciar a formação de professores na área do ensino de Ciências, Bastos (2009, no prelo) após realizar um projeto de pesquisa com professoras da Educação Infantil, nos orienta ao afirmar que: *“(...) as observações realizadas em momentos de planejamento e condução de aulas reforçaram a hipótese de que as professoras participantes do projeto possuíam várias lacunas e distorções em seus saberes disciplinares, nos seguintes campos, entre outros: (a) diferenciação entre seres vivos e não vivos; (b) noções gerais sobre animais e plantas; e (c) conhecimentos básicos sobre funcionamento de ecossistemas. Essa provável precariedade dos saberes disciplinares parece ter sido um obstáculo importante para que as professoras pudessem decidir (1) o que ensinar; (2) que atividades desenvolver em aula; (3) de que modo transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar adaptado ao nível de desenvolvimento dos alunos; (4) de que modo enfrentar os questionamentos dos alunos em aulas de apresentação do conteúdo, aulas de discussão, aulas práticas, etc”.*

Sobre a pluralidade metodológica para o processo de ensino e aprendizagem em Ciências, Bastos, Nardi, Diniz e Caldeira (2004, p.52) esclarecem que: *“Esse nosso posicionamento pretende ratificar abordagens construtivistas segundo as quais a aprendizagem envolve a interação entre fatores internos e externos à mente do aprendiz e exige atividade mental voltada para a construção e reconstrução de significados. (...) os contextos e processos relacionados ao ensino e à aprendizagem em ciências são extremamente diversificados, o que enfatiza a necessidade de uma pluralidade de perspectivas teórico-práticas que permitam ao professor e ao pesquisador compreender de forma mais aberta e rica o trabalho educativo a ser empreendido pelo ensino escolar de disciplinas científicas”.*

Para Sasseron e Carvalho (2008, p. 350), a alfabetização científica no Ensino Fundamental é factível, pois concluíram após a aplicação de uma sequência didática a alunos deste segmento que: *“(...) as discussões levaram os alunos a usarem as habilidades próprias do ‘fazer científico’, que aqui denominamos de indicadores da Alfabetização Científica. Esse fato nos demonstra que os alunos participantes destas discussões estão em processo de se alfabetizarem cientificamente e, portanto, as aulas analisadas foram capazes de inseri-los em discussões próprias das Ciências.*

(...) as atividades propostas suscitaram discussões nas quais foi possível aos alunos construir relações entre os conhecimentos das ciências, as tecnologias associadas a estes saberes e as consequências destes para a sociedade e meio-ambiente”.

Quanto aos saberes docentes, Shulman (1987) apresenta a hipótese original de que os professores têm conhecimento de conteúdo especializado e que são protagonistas dessa construção que ele denomina de “*o conhecimento pedagógico do conteúdo*” que deve ser articulado e não justaposto, ou seja, não se separa forma e conteúdo.

Um exemplo da preocupação com o Ensino de Ciências na educação para a cidadania é o citado por Krasilchik e Marandino (2007, p. 24-5 e 30.): “*Se considerarmos fundamental a participação da sociedade na elaboração das políticas públicas que envolvem a ciência e a tecnologia, não é possível ignorar a necessidade de ampliar seu nível de alfabetização científica. Provocar nos estudantes, e também na população em geral, a curiosidade e levá-los a se dar conta do papel que a ciência tem em suas vidas, exige trabalho em classe, na escola e fora dela. (...) Assim, consideramos aqui que o significado da expressão alfabetização científica engloba a ideia de letramento, entendida como a capacidade de ler, compreender e expressar opiniões sobre ciência e tecnologia, mas também participar da cultura científica de maneira que cada cidadão, individual e coletivamente, considerar oportuno”.*

A utilização de práticas pedagógicas que estimulem os estudantes a participarem ativamente na construção do seu próprio conhecimento, tem se mostrado eficaz em relação a um aprendizado mais contextualizado com a realidade e, conseqüentemente, mais consistente no que diz respeito à apropriação, por parte dos alunos, dos conteúdos necessários para sua formação acadêmica e científica. No Ensino de Ciências, em especial na alfabetização/letramento científico de crianças do Ensino Fundamental, a prática pedagógica torna-se determinante para facilitar o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis para o entendimento e a elaboração do conhecimento científico, como, por exemplo: falar, ler e escrever ciências. Assim sendo, a utilização de metodologias que organizem a apresentação dos conteúdos sobre a dengue de forma criativa e participativa (rompendo com a simples memorização do conteúdo, normalmente observada no ensino de ciências) favorece a integração entre os atores envolvidos nesse processo (professores/alunos, alunos/alunos), propiciando um ambiente estimulador para a consolidação da aprendizagem do conhecimento científico. Além disso, as práticas pedagógicas realizadas no interior da escola precisam extrapolar seus muros para propagarem

esse conhecimento visando à construção de uma sociedade que garanta a efetivação do direito das pessoas participarem das decisões sobre políticas públicas que envolvem a relação entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Conclui-se, então, que, (re)pensar/discutir a Educação em Ciências significa perceber que a valorização do conhecimento científico e tecnológico na sociedade contemporânea nos provoca no sentido da produção contínua de conhecimentos que possam contribuir para a formação de cidadãos críticos, alfabetizados cientificamente. Para tanto, torna-se necessário investigar e analisar o processo formativo dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando ao rompimento com conceitos que lidam com as Ciências de forma dogmática, acrítica e descontextualizada da realidade global. É necessário, também, o desenvolvimento profissional dos professores de maneira institucionalizada, através de um plano de trabalho para a formação continuada, para que o conceito científico seja entendido e que, de fato, se realize o Ensino de Ciências.

Referências

- ARAÚJO, E. S. N. N. de, CALUZI, J. J. & CALDEIRA A. M. de A. **Divulgação e cultura científica** in ARAÚJO E. S. N. N. de, CALUZI, J. J. & CALDEIRA A. M. de A. (org.) *Divulgação científica e ensino de Ciências: estudos e experiências*. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BASTOS, F. **Fatores e estratégias que influenciam o desenvolvimento de ações de formação de professores na área de ensino de ciências: um estudo focalizando a Educação Infantil**. 2009, no prelo.
- BASTOS, F., NARDI, R., DINIZ, R. E. S. e CALDEIRA, A. M. A. **Da necessidade de uma pluralidade de interpretações acerca do processo de ensino e aprendizagem em Ciências: revisitando os debates sobre o construtivismo**. In: NARDI, R., BASTOS, F., DINIZ, R. E. S. (Org.) **Pesquisas em ensino de ciências: contribuições para a formação de professores**. São Paulo: Escrituras, 2004.
- CARVALHO, A. M. P. de e GIL-PÉREZ, D. **A formação de professores de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1993.
- CHALMERS, A. F. **O que é Ciência, afinal?** Trad. De Raul Fiker; São Paulo: Brasiliense, 1995.
- KRASILCHIK, M. & MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6ª edição. São Paulo: Cortez. Parte I, p. 15-60, 2008.

SASSERON, L. H. e CARVALHO, A. M. P. **Almejando a alfabetização científica no Ensino Fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo**. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.13(3), p. 333-352, 2008.

SHULMAN, L. S. **Those Who understand: knowledge growth in teaching**. *Education Researcher*, vol. 15, n. 2, february, 1986, pp. 4-14

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. *Harvard Education Review*, vol. 57, n. 1, february, 1987, p. 1-22.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO EDUCAC

Adriana do Carmo Correa Fontes
Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Eis a “grande descoberta”: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem, cada indivíduo é único (SAVIANI, 1999).

Palavras – chave: avaliação, multiculturalismo e educação
Contato: dendrila@ig.com.br

Introdução e objetivo

O presente texto é parte integrante dos estudos orientados com base nas discussões empreendidas no grupo de pesquisa multiculturalismo e educação, do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cabe destacar que trata-se de uma pesquisa em andamento, por isso, as considerações são provisórias.

É difícil compreendermos, no caso do Brasil, políticas e orientações educacionais que ignorem a diversidade cultural, social, econômica, religiosa etc, de sua população. Tais políticas, embora sejam elaboradas para atender o direito à educação, por sua vez, podem marginalizar uma parcela significativa de alunos na medida em que não valoriza a diversidade.

Enquanto, advogamos pelo multiculturalismo, movimento teórico que busca respostas para as diferenças, a partir da valorização das identidades híbridas (CANEN, 2009), conseqüentemente, nos envolvemos na luta por equidade, na medida em que nos empenhamos na conquista de espaços multiculturais, onde as vozes por ora silenciadas sejam ouvidas e compreendidas.

Em contrapartida aos pressupostos do multiculturalismo, identificamos que algumas das orientações políticas no campo da educação se fundam no universalismo, tendo como princípio norteador o direito à educação e a igualdade constitucional. Afinal, “somos todos iguais perante a lei”. Entretanto, não é possível ignorar as diferenças identitárias e as desigualdades sociais. Estes condicionamentos sociais dificultam que todos acessem com equidade a educação e produzem contextos escolares diferenciados. O que pensar da avaliação que não compreende a cultura escolar e a especificidade de seus atores?

Sobre este assunto veja os comentários de (RIBETTO, VASCONCELOS, SGARBI e FILÉ, 2008, p.111)

Se a educação é um processo social, que por isso, não pode ser descolado do contexto social mais amplo em que está inserida, a avaliação, enquanto procedimento educativo, também não pode ser compreendida como algo em que se mexa sem levar em conta o sistema de relações que a produz. A complexidade que caracteriza o real, a multiplicidade, a multiculturalidade e todos os “multi” que podemos perceber não permitem sequer uma reflexão sobre avaliação descolada das demais questões sociais, políticas e econômicas e de um monte de outras coisas em que vivemos.

Muitas vozes ecoam no cotidiano da escola, no entanto, nem sempre são reconhecidas, na medida em que não têm representatividade na avaliação, não nos referimos aqui, a avaliação da aprendizagem, mas a institucional. “Quantos questionamentos menores! Quantas exigências inócuas! Quantos saberes, interesses e fazeres desconsiderados! Quantas vozes dissonantes avaliadas negativamente! (RIBETTO, VASCONCELOS, SGARBI e FILÉ, 2008, p.115).

É neste contexto de discussões que se insere a avaliação educacional, neste caso específico Prova Brasil - avaliação nacional que mede o desempenho dos estudantes do ensino fundamental do 5 e 9 ano, apenas de escolas públicas localizadas na área urbana -. Este instrumento verifica as habilidades e competências dos estudantes em português e matemática, a partir de provas objetivas. E seus resultados são parâmetros de mudanças que incidirão sobre os programas e as políticas educacionais. É uma avaliação aplicada de dois em dois anos, a primeira edição foi em 2005 e as demais em 2007 e 2009. Segundo o documento:

A avaliação denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil), realizada a cada dois anos, avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas). É aplicada somente a alunos de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano da rede pública de ensino em área urbana e tem como prioridade evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino (...) (BRASIL, 2008, p. 15).

A questão que problematizamos neste estudo, é a aparente desarticulação da avaliação nacional (PROVA BRASIL) com o multiculturalismo. Tal documento insiste no caráter homogeneizador apegando-se na igualdade entre sujeitos proclamada na Constituição Federal de 1988. no Em relação. Como explicitado acima, o acesso à educação infantil, a eleição para diretores e a formação de professores em nível superior proporcionaram impactos positivos no rendimento dos alunos. E a valorização das diferenças que contribuições pode oferecer quando tensionada na avaliação nacional?

A pertinência de dois elementos definidores da Prova Brasil - a padronização e o uso da medida - precisa ser entendida. Como o

direito ao aprendizado de competências cognitivas vale para todos os alunos, fica excluída a possibilidade de definição deste direito de forma diferente para diferentes grupos de alunos. Como consequência, o instrumento verificador do direito tem de ser o mesmo. No entanto, considerando a variação natural presente nos seres humanos, se aceita que, garantido um nível de domínio de cada competência, compatível com o exercício da cidadania, alunos diferentes apresentem domínio diferenciado em uma dada competência. Em outras palavras, alguns alunos terão a competência leitora em nível mais avançado do que outros, ainda que todos devam ler acima de um nível considerado adequado. (BRASIL, p.7).

A partir da citação, entendemos que a padronização foi adotada como critério nesta avaliação, o que aparentemente explicita o não reconhecimento do multiculturalismo, em função do direito à educação garantido nos documentos oficiais, para tanto ignora as desigualdades que caracterizam o contexto social brasileiro.

Decerto a educação é um direito, mas infelizmente não podemos afirmar que todos gozam dele na mesma proporção. É neste sentido que Gentili (2008) expõe que o acesso à escola não pode ser confundido com direito à educação, no sentido de ensinar e aprender. Deste modo, é perverso justificar a padronização e a homogenização com base num direito constitucional que na teoria é para todos, mas que na realidade, sabemos que os estágios de acesso são diferenciados.

Considerando as discussões em prol da valorização das diferenças nas práticas educativas e a avaliação nacional Prova Brasil, pretendemos com este estudo, investigar a partir das falas de professores e gestores do ensino fundamental em que medida uma educação valorizadora do multiculturalismo favorece a qualidade educacional.

Certamente, quando se trata de um país plural e desigual como o Brasil, os estudos que buscam investigar o multiculturalismo trazem contribuições efetivas e significativas, principalmente quando se trata de sua vertente crítica que para além de desnudar as diferenças, questiona as relações assimétricas de poder e evidenciam o caráter híbrido das identidades tratadas aqui como móveis e fluídas (SILVA, 2009).

Discussão teórica

Para fundamentar nossas discussões, contamos com as contribuições dos seguintes autores Franco (2003 e 2007), Alves (2003), Cunha (2006, 2007 e 2008) e outros. Conforme constatou Franco (2007), a qualidade da educação vem ocupando a agenda das discussões na área da educação.

Muitas são as preocupações e especulações em torno do sucesso/fracasso escolar dos alunos, haja vista que as médias atingidas nas avaliações de larga escala

estão bem longe do esperado e desejável. Tais autores fundamentam a seção em que tratamos da avaliação nacional, no entanto, ao longo do estudo, discutiremos, pelo menos, teoricamente acerca das interfaces da avaliação: aprendizagem e institucional, estando estas mais sobre o controle da instituição escolar.

Ao refletirmos sobre avaliação notamos tratar-se de uma questão presente em nossa vida cotidiana, uma vez que avaliamos e somos avaliados em diversos contextos. O julgamento com base em critérios definidos não é um privilégio do contexto educacional, ainda que, assuma centralidade neste. Principalmente quando diz respeito à avaliação em larga escala, no nosso caso, Prova Brasil. Este tipo de avaliação, a partir dos resultados dos alunos oferece um panorama sobre a situação / qualidade do ensino, como explica Canen (2009).

Partimos de uma perspectiva que não entende a avaliação como sinônimo de punição, mas como ponto de partida para tomada de decisão, na medida em que revela resultados de um processo, podendo indicar caminhos para superação das dificuldades apontadas. Entretanto, é comum pensar a avaliação como algoz, já que, indiretamente, serve para colocar no banco dos “réus”.

Além de não se limitar a técnica, é importante destacar que não é neutra. A avaliação carrega um conjunto de intenções e sempre estar a serviço de alguém ou alguma instituição. E se encarrega de dizer algo sobre objeto / sujeito avaliado, implicando tomada de decisão. Talvez, por isso, mexa com corações e mentes como destaca Canen (2009).

Com efeito, expomos o conceito de avaliação que embasa nossas reflexões. Nos referimos à avaliação que se coloca a serviço da transformação, digo uma avaliação que se fundamenta nos pressupostos e contribuições multiculturais, na medida em que compreende o hibridismo e as identidades que se chocam no cotidiano escolar.

Avaliação consiste em um julgamento de valor, a partir de critérios (definidos antes ou concomitante ao processo), para tomada de decisão (Luckesi, 1996; Canen, 2001; Gandin, 1995). Segundo os autores acima, há pelo menos, três elementos presentes na avaliação: a realidade ou prática julgada; os padrões de referência, de onde nascem os critérios de julgamento; e o juízo. Este conceito de avaliação é válido para todos os níveis em que consideramos o processo avaliativo ... (CANEN, 2005, p 97).

Portanto, a avaliação não é um fim em si mesma, não se restringe à contemplação do que esta no cerne da avaliação trata-se de um julgamento de valor

a partir de critérios estabelecidos a priori ou em construção durante o processo avaliativo, neste sentido a apreciação e o juízo são essenciais ao ato de avaliar. De fato, avaliar é um processo complexo que envolve nossas representações e nossos sentimentos, assim como nossa posição sobre algo, pois se refere a um julgamento de valor e como tal à neutralidade não é pertinente. Diz respeito a escolhas e opções, que por sua vez articulam-se as nossas crenças e partidarismo.

Pretendendo adiantar-se nas discussões que envolvem o tema avaliação Canen (2005 e 2009) prossegue suas reflexões e contribui significativamente para uma proposta de avaliação democrática e multicultural, pois articula aspectos tanto da classificatória como da formativa, mesclando o que cada uma delas tem de melhor, sem ignorar os impactos culturais, sociais, regionais etc.. Assim como a referida autora, Sobrinho (2000) aponta para necessidade de mesclar ou combinar aspectos da avaliação objetiva e da subjetiva, já assinalando a possibilidade de construção de instrumentos avaliativos que considerem tanto a objetividade como a subjetividade no ato de avaliar.

A epistemologia subjetivista, também conhecida por holística, fenomenológica, naturalista, conforme o aspecto sobre o qual recaem as ênfases, não se sustenta sozinha. Não sem se combinar com a linguagem e os instrumentos próprios da racionalidade objetivista, ela faz emergir práticas em que se valorizam as atitudes reflexivas e cooperativas dos atores envolvidos nas ações educativas (SOBRINHO, 2000, p. 721).

Estes autores propõem trabalhar com as tensões na diversidade, englobando os critérios da avaliação numa perspectiva objetiva e numa visão subjetiva, satisfazendo, deste modo os pressupostos de uma avaliação transformadora e inovadora, buscando equilibrar as duas possibilidades avaliativas e atender mais democraticamente as proposições do multiculturalismo crítico. *“Tal como um equilibrista na corda bamba, defendo que tais tensões devem ser negociadas passo a passo”*(CANEN, 2005, p.104) grifo meu

No segundo bloco, informamos o multiculturalismo, movimento teórico político e social que questiona as relações desiguais de poder e condena posturas discriminatórias e preconceituosas, defendido por (CANEN e MOREIRA, 2001; CANEN, 2002; CANEN, 2008, 2007; MOREIRA e CÂMARA, 2008).

Os autores mencionados no parágrafo acima trazem subsídios para adentrarmos na questão da qualidade educacional, a partir da ótica do multiculturalismo, o que não é explícito na discussão dos autores mencionados no primeiro bloco. Cabe ressaltar que não se trata do liberal (MCLAREN, 1999), que

apenas sinaliza as diferenças sem qualquer problematização ou desafio a posturas discriminatórias, ajudando fixar identidades. Falamos da perspectiva multicultural que tensiona uma postura transformadora, desafiadora das relações de poder desiguais que desestabiliza posturas dogmáticas, trata-se de sua vertente crítica (MCLAREN, 1999; CANEN, 2002, 2007 e 2008).

Desta maneira, a vertente liberal/folclórica do multiculturalismo não avança quando lutamos por mudanças, quando desejamos que a educação seja efetivamente para todos e contemple no interior da escola as vozes por ora, silenciadas. Deste modo, o multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1999 e CANEN, 2008) cumpre um importante papel, oferece subsídios para quem deseja trabalhar com a diversidade de modo desafiador, desnudando as relações de poder que se escondem por detrás da valorização e desvalorização da pluralidade que envolveu o nós/eles? Neste sentido, nos questionamos, quem são os outros? Por que são outros? Quem determina a divisão entre eles e nós? Quem são outros no campo educacional? O que pensam os professores sobre as diferenças?

Frente às críticas acerca da perspectiva multicultural crítica, Canen (2008) enfatiza que de fato o multiculturalismo tem suas limitações, porém, também, virtudes das quais potencializar práticas educativas que tendem a questionar as relações assimétricas de poder e promover espaço para vozes, por ora, silenciadas em políticas educacionais, currículos e outros. Neste sentido, Barbosa (2007) e Canen (2007 e 2008) criticam a padronização na educação que ao invés da pluralidade enaltece a homogeneização e reforça valores, hábitos e costumes dos dominantes e, conseqüentemente, marginaliza boa parte dos alunos, já que não se vê representada nas práticas escolares. Ainda neste bloco, enfatizamos as contribuições de Carrano (2008) no que diz respeito à valorização dos espaços de socialização, às identidades e ao currículo flexível que respeita tanto a identidade institucional da escola como as identidades de seus alunos. dos alunos.

Metodologia

De fato, as realidades são construídas e legitimadas socialmente. É sabido, no âmbito científico, que, durante muitos anos, a produção de conhecimento esteve sob o julgo do paradigma quantitativo. Este, por sua vez, enaltecia a racionalidade, o objetivismo e difundia a neutralidade do pesquisador em relação ao objeto, sendo esta tendência dominante até a década de 60, quando os questionamentos de Kuhn abalaram sua supremacia. As críticas produzidas em relação à neutralidade do

pesquisador e à racionalidade extrema ofereceram condições para o surgimento de uma abordagem menos “dura” que reconhecesse a interação, a subjetividade e o pesquisador como principal instrumento na coleta e análise de dados.

Vários são os métodos associados à pesquisa qualitativa, aqui privilegiamos a pesquisa participante, na medida em que contempla a interação entre os sujeitos envolvidos no processo investigativo. É muito comum na literatura sobre o assunto a utilização de pesquisa participante e pesquisa-ação como sinônimos, pois ambas implicam participação, integração e envolvimento do pesquisador com o campo e os sujeitos da pesquisa. Entretanto, com base nos subsídios de Thiollent, compreendemos que esses métodos, embora semelhantes não carregam a mesma representação, tendo em vista suas finalidades e a atuação do pesquisador. Deste modo, a pesquisa participante engloba as especificidades da pesquisa-ação, menos a ação, intervenção e transformação.

A escola pública como protagonista da pesquisa

A pesquisa pretende se desenvolver em 6 escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, priorizando o segundo segmento do ensino fundamental (6º a 9º ano) e o resultado das respectivas instituições escolares no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), com base neste resultado, organizaremos as escolas em dois blocos as com desempenho satisfatório e as com desempenho insatisfatório a partir das Coordenadorias Regionais de Educação.

Optamos pela 3ª, 4ª e 6ª CRE, nesta identificaremos uma escola com o melhor e outra com o pior desempenho no IDEB, somando um total de seis instituições.

Considerações provisórias

Pelo exposto acima é notório que apesar de assinalar as especificidades escolares, o documento que informa o Prova Brasil não demonstrou compromisso em atender a diversidade dos alunos, pelo contrário, acabou por reforçar uma postura hegemônica que defende a falácia da padronização, expondo a todos, independente de suas particularidades o mesmo julgamento a partir de um único instrumento, a prova objetiva.

Embora a especificidade escolar, a identidade institucional seja mencionada no documento, percebemos que a diversidade e o multiculturalismo são deixados para segundo plano, ou seja, não são considerados no que tange a avaliação, mas também

não são descartados. São apresentados como se fossem da incumbência da escola e dos professores atenderem as pluralidades.

Com efeito, tal documento não apresenta potenciais multiculturais, pelo contrário, colabora para uma compreensão que somos todos iguais, se afirmando do lado oposto das discussões contemporâneas que lutam pelo reconhecimento das vozes plurais silenciadas e marginalizadas.

Referências

- BARBOSA, M.C.S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28 n.100 – Especial, p. 1059-1083, 2007.
- CANEN, Ana; SANTOS, Angela Rocha dos. Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2009.
- CANEN, Ana. **A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas**. In BARROS, Jose Flávio Pessoa de e OLIVEIRA, Luiz Fernandez de. (orgs). **Todas as cores na educação: contribuições para uma educação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.
- CANEN, Alberto G e CANEN. (2005) rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.40-49, Jul/Dez 2005.
- CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio F.B (orgs). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- DAYRREL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28 n.100 – Especial, p. 1105-1128, 2007.
- FRANCO, C. et al. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28 n.100, 2007.
- GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28 n.100 – Especial, p. 661-690, 2007.

RIBETTO. A, VASCONCELOS. G. A. N, SGARBI. P e FILÉ. V. Conversas sobre avaliação e comunicação. In. ESTEBAN, Maria Teresa (org). Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2008. - 3ª. ed. - (Série cultura, memória e currículo; v. 5).

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. Desigualdades raciais no Sistema Brasileiro de Educação Básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, p. 147-165, 2003.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. - 14 ed. aum. São Paulo: Cortez, 2005.

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DE JOGOS DIGITAIS VOLTADOS AO ENSINO DE MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS

Claudio Zarate Sanavria
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS)

Introdução

A tecnologia sempre foi cúmplice da evolução humana, desde o momento que o homem descobriu que era capaz de construir instrumentos para melhorar seu modo de vida. Kenski (2003) defende que nem percebemos mais o que são coisas naturais, dada a proximidade e presença das tecnologias em nossas vidas. Para Lion (1995) o homem é um ser tecnológico e possui uma relação contínua de controle e de criação com a natureza. Utilizar os recursos naturais com fins específicos de sobrevivência foi a maneira que o homem encontrou para que não ocorresse o desaparecimento de sua espécie, conforme Kenski (2003).

O computador se transformou no representante máximo das tecnologias. Para Pretto (2006) essa máquina sofreu novos significados, passando de mero agente de automação da burocracia e controlador de processos a um recurso de extensão das capacidades cognitivas humanas, o que beneficiou o pensar, o criar e o memorizar. Moran (1995) defende que é comum lermos com frequência que as tecnologias de comunicação estão provocando mudanças profundas em todos os setores de nossa vida.

Nesse contexto, a escola se encontra num momento de reflexão acerca do seu papel, numa perspectiva, muitas vezes ainda equivocada, de que a solução de todos os problemas está na aquisição de novas tecnologias. Grinspun (1999) afirma que há a exigência de uma nova formação do homem que remeta à reflexão e compreensão do meio social em que ele se circunscribe. O indivíduo deve ser levado a pensar sobre os benefícios e possibilidades de transformação das tecnologias, porém sem se ausentar, nem desconhecer os perigos e desafios que a própria tecnologia pode acarretar.

Dentro deste contexto, o presente artigo descreve busca de elementos que permitam a sistematização de métodos de avaliação de jogos digitais no que diz respeito ao ensino de conteúdos de matemática para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, esta pesquisa tem por objetivo geral avaliar jogos digitais desenvolvidos com fins educacionais e identificar suas possibilidades de uso pedagógico para o ensino de Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para atender o objetivo geral proposto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar e descrever as características esperadas em jogos educacionais com vistas ao estabelecimento de heurísticas para avaliação dos mesmos quanto às suas finalidades e possibilidades; b) Aplicar um método avaliativo que permita expor todas as possibilidades de uso pedagógico de jogos digitais no que tange ao ensino de Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental; c) Contribuir para a disseminação do uso de tecnologias educacionais de maneira consciente e com real potencial de apropriação de suas possibilidades pelo professor de Matemática.

Metodologia

Concordando com Alves-Mazzotti (1998) quando defende que é a natureza do tema e seu problema que determina a escolha do método mais condizente com a busca de resultados mais confiáveis, é que escolhemos a pesquisa qualitativa como alternativa viável para o desenvolvimento do presente trabalho, uma vez que o objetivo geral do mesmo reside em avaliar jogos digitais desenvolvidos com fins educacionais e identificar suas possibilidades de uso pedagógico para o ensino de Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Nesse contexto, segundo a classificação apresentada por Gil (2002), a pesquisa a ser desenvolvida pode ser considerada de natureza descritivo-explicativa, uma vez que procurará descrever os limites e possibilidades pedagógicos dos jogos digitais selecionados, assim como explicar os conceitos aplicados e a eficiência dos métodos avaliativos identificados e aplicados.

Dentro da classificação para o delineamento de pesquisas apontado por Gil (2002), podemos dizer que o presente trabalho consistirá num Estudo de Campo, pois procurará aprofundar as questões propostas, dentro de um grupo específico de softwares, no caso um conjunto de jogos desenvolvidos para apoio no ensino de Matemática.

Escolhemos a área de Matemática por considerarmos importante que a pesquisa tenha um recorte, dada a abrangência do tema e tempo de integralização do Trabalho de Conclusão de Curso. Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) definimos como conteúdo a ser verificado as quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão).

Para o desenvolvimento do presente projeto, primeiramente faremos uma seleção bibliográfica de experiências de avaliação de softwares educacionais,

buscando mais especificamente relatos e resultados referentes a jogos digitais. Dessa maneira, pretendemos sistematizar elementos que forem apontados como essenciais para tal processo avaliativo.

De posse do referencial teórico e do Estado da Arte da referida área, pretendemos construir um instrumento avaliativo que contemple todos os aspectos identificados. Tal instrumento será aplicado no conjunto de jogos selecionados, levantando dados que posteriormente serão sistematizados e analisados. Esta etapa constitui-se numa avaliação heurística, pois envolverá apenas o pesquisador.

A próxima etapa do trabalho consiste na coleta de dados junto a professores da área de Matemática, afim de compreendermos elementos que porventura não puderem ser compreendidos na avaliação heurística dos jogos. Esta etapa também tem como objetivo validar o uso dos instrumentos propostos, sistematizando assim ferramentas para os professores que vierem a fazer uso dos resultados desta pesquisa.

Do ponto de vista dos procedimentos, a pesquisa se dará mediante observação, entrevista semi-estruturada e pesquisa documental.

A categorização e análise dos dados serão realizadas de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Discussão e Considerações Finais

De acordo com Passerino (1999), o uso da informática na educação através de softwares educativos é uma das áreas da informática na educação que ganhou mais terreno ultimamente. Isto se deve principalmente ao fato de que é possível a criação de ambientes de ensino e aprendizagem individualizados somado às vantagens que os jogos trazem consigo: entusiasmo, concentração, motivação, entre outros. Os jogos mantêm uma relação estreita com construção do conhecimento e possui influência como elemento motivador no processo de ensino e aprendizagem.

O jogo faz parte do cotidiano escolar há muitas gerações. Atualmente, com o advento das tecnologias digitais, os jogos transpassaram a atividade física e passaram também a integrar elementos e equipamentos muitas vezes desconhecidos pelo próprio professor.

Apesar de todo o desenvolvimento tecnológico, ainda é incipiente a discussão acerca de critérios sistematizados para avaliação das possibilidades pedagógicas de softwares educacionais, mais especificamente dos jogos. Existe um grande número de jogos disponíveis gratuitamente na internet. Porém, estes são desenvolvidos muitas

vezes seguindo-se apenas critérios técnicos, pouco inserindo aspectos relativos à aprendizagem.

Os autores concordam que é importante que o professor saiba escolher os softwares que irá utilizar em sala de aula, avaliando suas possibilidades e limitações.

De acordo com Vieira (1999, p. 1) o termo avaliar possui inúmeros significados, mas quando se trata da expressão “avaliação de softwares educativos”, “[...] avaliar significa analisar como um software pode ter um uso educacional, como ele pode ajudar o aprendiz a construir seu conhecimento e a modificar sua compreensão de mundo elevando sua capacidade de participar da realidade que está vivendo”. Assim, “[...] uma avaliação bem criteriosa pode contribuir para apontar para que tipo de proposta pedagógica o software em questão poderá ser melhor aproveitado” (VIEIRA, 1999, p. 1).

O uso de tecnologias com fins educacionais é um tema atualmente difundido fortemente no meio acadêmico e pelas políticas públicas em educação. A criação de laboratórios de informática na rede pública de ensino reflete esta intenção, preconizando que a atual geração de estudantes traz no seu contexto de vida o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação (TIC). Rosa e Borba (2004, p. 1) reforçam essa idéia ao defenderem que “a difusão do uso do computador em todos os níveis da sociedade, com o avanço tecnológico, não permite a omissão das escolas na busca da implantação do mesmo, tornando-o parte integrante do processo de ensino-aprendizagem”. Apesar disso, para Lyra et al (2003), o potencial educacional nas tecnologias ainda está longe de ser explorado em sua totalidade, principalmente pela necessidade de longa formação do professor para tal processo.

Segundo Bona (2009, p. 36) “[...] softwares educativos disponíveis na rede mundial de computadores podem contribuir de forma expressiva para facilitar o processo ensino-aprendizagem e oferecer para o professor diferentes e enriquecedoras alternativas didáticas auxiliares”. Assim, é importante elucidarmos critérios para avaliação e escolha de tais ferramentas.

Valente (1998) classifica os softwares educativos de acordo com seus objetivos pedagógicos em: tutoriais, aplicativos, programação, exercícios e prática, multimídia e Internet, simulação e jogos. Para Vieira (1999, p. 5) “os jogos permitem interessantes usos educacionais, principalmente se integrados a outras atividades”, mas ao mesmo tempo alerta que “[...] os jogos têm função de envolver o aprendiz em uma competição e essa competição pode dificultar o processo de aprendizagem [...]”.

O aluno somente poderá aprender se refletir sobre os processos e estratégias envolvidos no jogo.

Para Passerino (1999, p. 2), existem certos elementos que caracterizam os diversos tipos de jogos que são: Capacidade de absorver o participante de maneira intensa e total (clima de entusiasmo, sentimento de exaltação e tensão seguidos por um estado de alegria e distensão). Envolvimento emocional; Atmosfera de espontaneidade e criatividade; Limitação de tempo: o jogo tem um estado inicial, um meio e um fim; isto é, tem um caráter dinâmico; Possibilidade de repetição; Limitação do espaço: o espaço reservado seja qual for a forma que assuma é como um mundo temporário e fantástico; Existência de regras: cada jogo se processa de acordo com certas regras que determinam o que "vale" ou não dentro do mundo imaginário do jogo. O que auxilia no processo de integração social das crianças; Estimulação da imaginação e auto-afirmação e autonomia.

Neste contexto, Lyra et al. (2003) propõem uma distribuição de critérios no processo de avaliação e distribuição de uma aplicação educativa. Assim, os jogos seriam avaliados de acordo com os seguintes critérios: a) Facilidade de Uso; b) Amabilidade de Diálogo; c) Conforto Áudio/Visual; d) Usabilidade; e) Conteúdo f) Apoio às atividades do aluno.

Gomes et. al. (2002, p. 3) defendem a necessidade de se criarem “[...] grades de avaliação que contemplem as especificidades do software para o ensino de um conteúdo específico”. Essa necessidade surge a partir do momento em que se consideram as especificidades da natureza do objeto de conhecimento que se deseja ensinar e a natureza das habilidades nele envolvidas.

Especificamente sobre o ensino de Matemática, Gomes et. al. (2002, p. 4) defendem que “[...] a qualidade de um software depende da possibilidade de os indivíduos construírem um vasto conjunto de situações, envolvendo um número relativamente importante de invariantes operacionais ou propriedades de conceitos”. Assim, a aprendizagem matemática através de softwares deve ser baseada em situações-problema que levem em consideração: os processos cognitivos, o raciocínio, as estratégias adotadas durante o processo de resolução, os estágios de desenvolvimento relativos às habilidades envolvidas e caracterização dos diversos problemas e seu nível de complexidade. É a através das situações-problema que um conceito adquire sentido.

Neste contexto, diversos autores já propuseram diferentes grades de avaliação, buscando cada vez mais contribuir para uma avaliação mais efetiva de

softwares desenvolvidos com fins pedagógicos e procurando privilegiar mais os aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem ao invés de itens meramente técnicos. Dentre estes autores destacamos Rosa e Borba (2004), Vieira (1999), Gladcheff et. al. (2001) e Gomes et. al (2002).

Com base nestes autores, no presente momento a pesquisa encontra-se no processo de elaboração de um instrumento que considere todos os aspectos apresentados para a avaliação de um total de 15 jogos. Percebemos que existem várias sugestões de instrumentos e pretendemos propor uma integração dos aspectos que julgarmos mais relevantes em cada um.

Referências

- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. ed. Pioneira: 1998.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BONA, Berenice de Oliveira. **Análise de Softwares Educativos para o Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Experiências em Ensino de Ciências – V4(1), p. 35-55, 2009. Disponível em <www.if.ufrgs.br/eenci/artigos/Artigo_ID71/v4_n1_a2009.pdf >. Acesso em 15 out 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. São Paulo: Papirus, 2003.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GLADCHEFF, Ana Paula; ZUFFI, Edna Maura; SILVA, Dilma Menezes. **Um Instrumento para Avaliação da Qualidade de Softwares Educacionais de Matemática para o Ensino Fundamental**. VII Workshop de Informática na Escola. Fortaleza: Anais, 2001. Disponível em <www.ime.usp.br/dcc/posgrad/teses/anapaula/artigoWIE.PDF>. Acesso em 02 abr 2011.
- GOMES, Alex Sandro; CASTRO FILHO, José Aires; GITIRANA, Verônica; SPINILLO, Alina; ALVES, Mirella; MELO, Milena; XIMENES, Julie. **Avaliação de Software Educativo para o Ensino de Matemática**. WIE: Anais, 2002. Disponível em

<www.projetoativa.hpg.ig.com.br/docs/avaliacaosoftware.pdf>. Acesso em 02 abr. 2011.

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. (org). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

LION, Carina Gabriela. Mitos e Realidades na Tecnologia Educacional. In: LITWIN, Edith (org). **Tecnologia Educacional: Políticas, Histórias e Propostas**. São Paulo: Artes Médicas, 1995.

LYRA André R. de L., Leitão Daniel A., Amorim Guilherme B. C. de, Gomes Alex S. **Ambiente Virtual para Análise de Software Educativo**. Campinas (SP): WIE, 2003. Disponível em <www.cin.ufpe.br/~asg/publications/files/casewie2003.pdf>. Acesso em 15 out. 2010.

MORAN, José M. Novas Tecnologias e o Reencantamento do Mundo. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, n. 126, p. 24-26, set/out, 1995.

PASSERINO, Liliana Maria. **Avaliação de Jogos Educativos Computadorizados**. Taller Internacional de Software Educativo 98. Santiago, Chile 3-5 de dezembro de 1998.

PRETTO, Nelson e PINTO, Cláudio da Costa. **Tecnologias e novas educações**. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 31, p. 19-30, jan/abr, 2006.

ROSA, Rosane Ratzalaff da; BORBA, Rute Elizabete de Sousa Rosa. **Avaliação de Softwares Educativos: O Olhar de uma Professora de Matemática**. VIII Encontro Nacional de Educação Matemática. Recife: UFPE, 2004. Disponível em <www.sbem.com.br/files/viii/pdf/01/CC89842820068.pdf>. Acesso em 02 abr 2010.

VALENTE, José Armando. **Análise dos Diferentes Tipos de Softwares Usados na Educação**, NIED-UNICAMP - In: III Encontro Nacional do PROINFO – MEC, Pirenópolis, 1998. Disponível em <www.fortium.com.br/faculdedefortium.com.br/geusiane.../5512.pdf>. Acesso em 15 out 2010.

VIEIRA, Fábila Magali Santos. **Avaliação de Software Educativo: Reflexões para uma Análise Criteriosa**. 1999. Disponível em <edutec.net/Textos/Alia/MISC/edmagali2.htm>. Acesso em 02 abr 2011.

EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

Marcela Pastana
Patrícia Cristine Pereira
Marisa Eugênia Melillo Meira
Ana Cláudia Bortolozzi Maia
Curso de Formação de Psicólogos – UNESP/Campus de Bauru

Palavras Chaves: Educação Sexual, Pedagogia Histórico-Crítica, Parâmetros Curriculares Nacionais.
Contato: Marcelapas@Gmail.Com

1) Introdução E Objetivos

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, responsável pela criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, trouxe um novo conceito para a forma de pensar a educação brasileira, uma vez que propõe a incorporação dos chamados Temas Transversais de forma interdisciplinar aos conteúdos curriculares já existentes. Os Temas transversais propostos são: meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação/educação sexual, e tem como objetivo propor reflexões éticas sobre estes assuntos, para que possam ser capazes de romper preconceitos e estereótipos, transformar condutas a fim de formar indivíduos mais conscientes e preocupados com o bem estar coletivo. (BRASIL, 1998). O presente trabalho trata-se do relato de desenvolvimento de um projeto de Educação Sexual para adolescentes que buscou abordar o assunto, tal como propõe as diretrizes educacionais.

A Educação Sexual é um processo amplo que envolve toda nossa vivência em relação à sexualidade e ao qual estamos todos submetidos desde antes do nosso nascimento, através das expectativas, comportamentos, regras de conduta e valores passados à nós através da família, amigos, escola, mídia que moldam nosso comportamento em relação à sexualidade de acordo com a cultura e o momento histórico vigente. Os projetos de Educação Sexual Formal/ Orientação sexual são projetos sistematizados que intencionalmente visam informar e propor reflexões, tornando consciente a educação sexual a qual fomos submetidos, tornando-nos capazes de mudar conceitos, valores e atitudes em relação a sexualidade. (MAIA, 2001; ROMUALDO, 2003; VITIELLO, 1995) Alguns autores optam por utilizar o termo Orientação Sexual para os processos planejados, organizados e elaborados, enquanto outros utilizam o termo Educação Sexual formal ou sistemática. Neste trabalho optamos pelo termo Educação Sexual, mantendo o termo orientação de acordo com o uso dos autores citados. (MONTARDO, 2008) Maia e Maia (2005) ressaltam a

importância dos projetos serem informativos, críticos, combativos e reflexivos, buscando desconstruir o preconceito, a discriminação, a desigualdade e os estereótipos, com espaço para o aluno questionar, discutir, construir as próprias opiniões e valores e proporcionando a possibilidade de dialogar e compreender sobre medos, dúvidas e ansiedades.

Muitas vezes a escola se isenta deste papel e restringe a abordagem do tema da sexualidade ao conteúdo presente na matéria de ciências ou biologia ou convoca profissionais de outras para proferir palestras e encontros onde são divulgadas informações sobre o assunto, embora a efetividade deste tipo de conduta seja ineficiente de acordo com a literatura. Egypto (2003) e Maia (2004), apontam para o despreparo das escolas e dos professores para lidar com estas questões, uma vez que não há, dentro da formação do professor, um espaço para refletir sobre a sexualidade humana e como trabalhar o tema com os jovens, especialmente dentro desta perspectiva interdisciplinar e contínua ao longo do período de escolarização. Sendo assim, este trabalho pode servir com um exemplo prático de como desenvolver o tema com adolescentes.

2) Metodologia

Este projeto de Educação Sexual foi realizado no ano de 2010 como parte integrante do estágio em Psicologia da Educação, do curso de Formação de Psicólogos. Foram realizados encontros semanais com uma hora e meia de duração com 25 alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da cidade de Bauru, com a idade média de 14 anos. Além dos encontros com os adolescentes foram realizadas visitas domiciliares e reuniões com responsáveis.

Como partimos de uma compreensão crítica de homem, entendemos que somente através da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados o indivíduo é capaz de ressignificar sua realidade interior, refletindo assim em ações mais conscientes, motivo pelo qual a fundamentação teórica do trabalho baseia-se na Pedagogia Histórico Cultural que tem suas raízes na Psicologia Sócio-histórica, especialmente nos trabalhos de Vigotski, bem como no materialismo histórico dialético de Marx (SAVIANI, 1991). Segundo esta concepção, a educação deve partir e retornar a prática social do indivíduo, ressignificada neste momento último pelas etapas intermediárias do processo: a problematização, instrumentalização e catarse. Estes momentos orientaram o planejamento das atividades.

No desenvolvimento do projeto nos fundamentamos no reconhecimento da

sexualidade enquanto um conceito amplo e abrangente, dando ênfase aos aspectos sociais e culturais, considerando a multiplicidade de comportamentos sexuais e os valores a eles associados, buscando fornecer informações e proporcionar um espaço de reflexão, discussão e questionamento. Procuramos esclarecer sobre os mecanismos sutis de repressão sexual e sobre a condição histórico-social a que a sexualidade se desenvolve, transmitindo uma visão da sexualidade como positiva e saudável, desconstruindo preconceitos, estereótipos e concepções irrefletidas e acriticamente reproduzidas (MAIA, 2004; MAIA; MAIA, 2005).

3) Resultados E Discussão

Apresentaremos agora uma breve descrição das atividades desenvolvidas, os conteúdos envolvidos, as matérias relacionadas e as diferentes técnicas utilizadas.

O trabalho teve início com observações sistemáticas das aulas, das interações entre os alunos, a relação aluno-professor e a busca por interesses que poderiam nos aproximar dos alunos e fortalecer o vínculo. A partir das observações foi possível planejar o trabalho partindo da realidade e das questões trazidas pelos alunos, o que buscamos fazer ao pensarmos em cada bloco e em cada encontro.

O projeto foi organizado em sete blocos, com uma média de quatro encontros por bloco: Bloco 1- Apresentação do projeto e formação de grupo; Bloco 2- Heteronormatividade, Diversidade Sexual e Preconceito; Bloco 3- Aspectos históricos, culturais, sociais, psicológicos e biológicos da adolescência; Bloco 4- Padrões Normativos de Gênero; Bloco 5- Projeto de Vida e Prevenção da gravidez não planejada e das doenças sexualmente transmissíveis; Bloco 6- Sexualidade e Mídia; Bloco 7- Trajetória Escolar e Conclusão do projeto.

O bloco sobre Heteronormatividade, Diversidade Sexual e Preconceito englobou as disciplinas de História: ao trazer o panorama da construção histórica da homossexualidade desde os povos antigos e outras culturas até o momento e cultura atuais como forma de problematizar a concepção sobre o tema que os alunos possuíam; Português: pelas redações realizadas pelos alunos definindo homossexualidade, bissexualidade, heterossexualidade e contando casos de pessoas homossexuais e bissexuais que conheciam para que a prática social inicial fosse entendida; Artes: através do uso de obras audiovisuais como o filme: "Ma vie en rose" e documentários que auxiliaram os alunos a compreender o tema; Biologia: ao explicar sobre os hormônios e caracteres sexuais masculinos e femininos, tratamento e cirurgia de redefinição de gênero; e Geografia: em função dos dados demográficos sobre a

população, estatísticas de crimes de ódio etc. Boa parte do material para instrumentalização dos alunos foi realizado de forma multimídia, através da apresentação de slides, uma maneira de abordar o tema poderia ser a criação destes materiais durante aulas de informática, caso a escola a possua na grade curricular.

No bloco sobre Aspectos históricos, culturais, sociais, psicológicos e biológicos da adolescência, a História foi abordada a partir da apresentação da construção histórica do período da adolescência, a partir de uma dinâmica de “Verdadeiro ou falso” sobre as diferentes visões da adolescência em diferentes momentos históricos, problematizando a prática social inicial dos alunos. No campo da Biologia/Ciências estudou-se as transformações corporais da puberdade, o ciclo menstrual, a ejaculação etc. Cálculos matemáticos foram necessários para explicação do método da Tabela e os saberes do Português e Artes foram utilizados para a criação de personagens física e psicologicamente, necessários a dinâmica para instrumentalizar os alunos sobre o tema, a partir da criação de um jogo de tabuleiro em que os personagens criados por grupos de alunos respondiam as questões, dramatizavam situações e desenhavam as mudanças corporais do corpo humano na puberdade.

O bloco sobre os Padrões Normativos de Gênero utilizou as competências da disciplina de Português para elaborar respostas às perguntas feitas por “leitores” da Revista “The Crazy” sobre condutas socialmente esperadas dos homens e mulheres como forma de problematizar o tema, bem como, a contação de uma história sobre gênero e educação sexual para averiguar a prática social inicial dos participantes. A História foi utilizada na elaboração da Linha do tempo das conquistas feministas e a Geografia na ilustração dados sociodemográficos e sobre mercado de trabalho, diversas formas de família, presença nas escolas e universidade.

O bloco sobre Projeto de Vida e Prevenção da gravidez não planejada e das doenças sexualmente transmissíveis utilizou-se dos saberes da Biologia/Ciências ao explicar o funcionamento do corpo, fornecer informações técnicas e científicas sobre como ocorre a gravidez, a relação sexual, a fecundação, as DSTs, o aborto e a ação dos métodos anticoncepcionais instrumentalizando os alunos a partir da preparação de material didático escrito, manipulação dos materiais do kit da SEMINA e a realização de um Quiz, para treinar o conhecimento dos participantes como forma de Catarse. Dentro do conteúdo da disciplina da História, estabeleceu-se um panorama de como a gravidez foi vista em diferentes momentos históricos, problematizando que o momento certo para ter filho depende situação histórica e cultural. Em Português, o tema foi desenvolvido a partir da elaboração de uma redação sobre o Projeto de vida

de cada um e da elaboração de perguntas para conhecer cursos do campus em visita à UNESP. Houve também análise interpretativa de programas de TV sobre o aborto, momento de problematização não apenas do conteúdo sobre aborto, mas também em relação a tendenciosidade da mídia.

No bloco sobre Sexualidade e Mídia a História foi abordada a partir da exibição do panorama das colunas de consultas de uma revista feminina dos anos 50 até atualmente, havendo discussão das mudanças e permanências dos papéis de gênero. Foi realizada também uma discussão sobre anorexia, bulimia e como os padrões de beleza mudam de acordo com o tempo para problematização dos padrões normativos de corpo. Dentro do campo de ensino de Português, realizou-se a análise de matérias de revista a partir da interpretação de diferentes formas textuais: revistas, músicas, filmes entre outros.

O final do projeto, em dezembro de 2010, foi marcado pela avaliação da trajetória escolar do grupo, e cada indivíduo a ele pertencente, e a formação de recordações dos vínculos e aprendizados ressignificados pelo projeto.

A tabela a seguir apresenta uma síntese das atividades realizadas e a relação com algumas disciplinas presentes no currículo:

| Disc./Blocos | História | Português | Biologia | Geografia |
|--|--|--|---|---|
| Bloco 2- Heteronormatividade, Diversidade Sexual e Preconceito | Diferentes formas de compreensão das relações homoeróticas em diferentes lugares e momentos históricos. | Realização de redações sobre concepções da homossexualidade e pessoas homossexuais que conhecem. | Informações sobre o processo de redefinição de gênero através de exemplos de pessoas transexuais, tratamento com hormônios, cirurgia, conhecimentos sobre os órgãos e os caracteres sexuais masculinos e femininos. | Discussão de dados estatísticos sobre a homofobia e os crimes de ódio. |
| Bloco 3- Aspectos históricos, culturais, sociais, psicológicos e biológicos da adolescência | Discussão sobre a construção histórica e social da adolescência, como o desenvolvimento foi visto de diferentes formas em diferentes épocas. | Construção de personagens e de histórias para a discussão de questões da adolescência. | Informações sobre a puberdade e as transformações no corpo, sobre a menstruação, sobre a ejaculação etc. | Discussão sobre a pluralidade de adolescências em diferentes lugares e contextos sociais. |

| a | | | | |
|--|---|--|--|---|
| Bloco 4- Padrões Normativos de Gênero | Atividade em que foi construída uma Linha do Tempo das Conquistas Feministas. | Atividade “Coluna de Consulta” em que os próprios alunos responderam a dúvidas sobre gênero como nas seções de perguntas das revistas. | Revisão das diferenças corporais estudadas entre homens e mulheres e desconstrução de concepções que as colocam como determinantes das diferenças sociais. | Discussão de dados sócio-demográficos sobre as transformações no mercado de trabalho, nos modelos de família, na maternidade e paternidade etc. |
| Bloco 5- Projeto de Vida e Prevenção da gravidez não planejada e das doenças sexualmente transmissíveis | Discussão sobre as diferentes formas de compreender a gravidez, a maternidade, a paternidade e o aborto em diferentes momentos históricos e sobre o surgimento dos métodos anticoncepcionais e da prevenção das DSTs. | Redação sobre o Projeto de Vida e Elaboração de um Roteiro de Entrevistas que foi realizado com alunos de diferentes cursos da Universidade em visita ao Campus. | Informações sobre a relação sexual, sobre a fecundação, a gravidez; sobre a função e a utilização do preservativo e dos métodos anticoncepcionais e sobre as Doenças Sexualmente Transmissíveis. | Discussão de dados sócio-demográficos sobre a gravidez na adolescência e o aborto. |
| Bloco 6- Sexualidade e Mídia | Análise de perguntas e respostas encontradas em colunas de consulta de uma Revista Feminina desde a década de 50 até hoje, identificando as transformações e permanências nos papéis de gênero. | Análise de diversos materiais midiáticos como reportagens de programas de televisão, letras de música, matérias de revista e filmes. | Análise sobre de que forma as informações sobre os aspectos biológicos são trazidas e o modo como são utilizados para naturalizar e legitimar diferenças nos meios de comunicação | Discussão sobre a função dos meios de comunicação na divulgação de informações e na formação de opiniões da população. |

5) Considerações Finais

Realizamos uma breve descrição das atividades do projeto com o objeto de ilustrar como a abordagem do tema Sexualidade e Educação Sexual na escola pode ser realizada de uma forma interdisciplinar, abrangendo conhecimentos de diversas áreas, compreendendo a sexualidade em seus múltiplos aspectos considerando os fatores biológicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos, buscando realizar um processo informativo mas também combativo, reflexivo e crítico.

4) Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos**: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

MAIA, A. C. B. Sexualidade: reflexões sobre um conceito amplo. **SBPN Scientific Journal**,[S.l.], v.5, n.1, p.45-48, 2010

_____.Orientação Sexual na Escola. (p. 153-179). In: RIBEIRO, P.R.M. (org.) **Sexualidade e Educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

_____; MAIA, A. F. (Orgs). **Sexualidade e Infância**. Cadernos Cecemca. Bauru, Unesp; Brasília, MEC, 2005.

MONTARDO, Jorge Luiz Vargas. **Do Pecado ao Perigo**: Discursos sobre Educação Sexual para Adolescentes Brasileiros no Século XX. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul- UNIJUÍ. Ijuí, 2008.

ROMUALDO, C. **Masturbação**. São Paulo: Arte Impressa, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991

VITIELLO, N. A educação sexual necessária. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. v.6 (1), jan-jun, 1995.

POLÍTICA EDUCACIONAL E AVALIAÇÃO: O SARESP E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE

Marcio Alexandre Ravagnani Pinto
Célia Maria David
Programa de Pós-graduação em Serviço Social da
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp – Franca – SP

Palavras-chave: Avaliação de sistemas; Política educacional; Prática docente

Contato: marcio_ravagnani@yahoo.com.br

Introdução e Objetivos

Apresentamos neste texto a pesquisa que estamos desenvolvendo cujo objeto é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). O que buscamos com este trabalho é desvelar os desdobramentos da avaliação na prática profissional do professor. Nossas reflexões partem da análise da influência do pensamento neoliberal na formulação das políticas sociais e seus rebatimentos nas políticas educativas de âmbito nacional para posteriormente situar o papel desempenhado pela avaliação na política educacional paulista. Concomitantemente, buscamos relacionar a singularidade da formação da sociedade brasileira fundada com base na 'cultura senhorial', o que a tornou autoritária, e sua influência na política em nosso país. Talvez essa essência marcante do autoritarismo na formação social brasileira seja um forte motivo para justificar a facilidade com que a ideologia neoliberal se infiltrou no espaço reservado aos formuladores das políticas educacionais. Por intermédio desses referenciais de análise, buscaremos situar o papel singular desempenhado pelo Saresp e os conseqüentes desdobramentos dessas políticas na prática profissional docente.

Metodologia

Conforme ensina Libâneo, “[...] não é possível discutir educação e ensino sem fazer referência a questões econômicas, políticas e sociais. [...]” (LIBÂNEO, 2009, p.132). Para contemplar a análise do problema que envolve nossa pesquisa é necessário considerar a reformulação do papel do Estado em sua vertente neoliberal e suas conseqüentes implicações na formulação e implantação das políticas econômicas e sociais. Para apoiar nossa análise, elegemos como referencial teórico a Pedagogia Histórico-crítica, que nos ajudou a compreender a lógica capitalista-liberal e seu projeto para a educação e, ao mesmo tempo apreender a direção política e as reais possibilidades de democratização da sociedade e da educação no atual momento histórico (SAVIANI, 1995, p.108).

Partindo dessa premissa empreendemos nossa pesquisa a partir dos constitutivos históricos da educação escolar sob a influência do ideário neoliberal e neoconservador. A primeira fase se deu com a análise dos documentos oficiais do governo do Estado de São Paulo relacionados ao Saesp e à Nova Agenda da Política Educacional do Estado, cujo recorte temporal remonta ao período de 2007 a 2010. A análise da visão oficial por intermédio de documentos e normas teve como objetivo facilitar o conhecimento acerca das proposições da política educacional paulista e do papel ocupado pela avaliação do Saesp.

Após esse primeiro exercício, o próximo passo foi comparar a visão oficial com o ponto de vista dos sujeitos que convivem com a realidade do cotidiano escolar. Concomitantemente, procedemos à reflexão crítica fundamentada na teoria dos principais autores que tratam do tema. A pesquisa de campo se realizou em uma das escolas da rede pública estadual de ensino fundamental da cidade de Franca-SP. Os sujeitos escolhidos para fazer parte da pesquisa foram os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A obtenção dos dados referentes à pesquisa de campo se deu por meio da aplicação de questionários, observação e entrevista semi-estruturada com os professores do estabelecimento educacional pesquisado. O primeiro questionário teve por objetivo estabelecer indicadores a serem explorados na entrevista. Posteriormente, aplicamos um segundo questionário para obter informações pontuais das discussões entre professores, professor coordenador e a direção da escola acerca do Saesp. Após a análise das respostas aos questionários procedemos à entrevista. A entrevista vem dar complementaridade aos questionários aplicados e seu objetivo foi buscar explicações do problema proposto pela pesquisa.

Conforme pontua Pedro Demo, de modo geral, “a pesquisa constrói-se na confluência dos esforços teóricos e empíricos”. O dado adquire significado sob a luz da teoria, torna-se evidente “no quadro de referência em que é colhido” (DEMO, 1995, p.133). Ao longo de nosso trabalho procuramos tomar por base esse princípio.

Discussão

A reestruturação produtiva do capitalismo global e a conseqüente redefinição do papel do Estado vêm impondo profundas transformações nas políticas públicas desde as últimas décadas do século passado. Nesse contexto, as políticas sociais foram as que sofreram transformações mais radicais. A educação, como uma política social, também vem sofrendo os impactos decorrentes da transformação do

papel do Estado. As reformas educacionais em escala mundial expressam a tendência a mudanças que têm como referência conceitos como autonomia, gestão descentralizada e avaliação (AFONSO, 2005). Ao nosso trabalho interessa esta última tendência.

A avaliação de sistemas educacionais no Brasil era praticamente inexistente até o início da década de 1990. De acordo com Gatti (2009), antes desse período houve apenas algumas experiências isoladas realizadas pelo Ministério da Educação e por algumas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Nas últimas décadas, mais precisamente a partir de meados de 1990, a avaliação tem assumido um papel de extrema relevância em vários segmentos do Estado, especialmente como mecanismo norteador das políticas públicas.

Desde 1996, a política educativa levada a cabo pelo governo do estado de São Paulo, de acordo com os seus documentos de implantação, tem a avaliação como condição *'sine qua non'*, ou seja, é um elemento indispensável na gestão de sua política educativa. Nesse ano foi criado o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Desde o início de sua trajetória, o SARESP “vem realizando ensaios mais ou menos bem sucedidos de ser o principal mecanismo de gestão das políticas e das escolas” (SOUSA e LOPES, 2010, p.57- 58).

Segundo o discurso oficial, o SARESP é um instrumento imprescindível para comprovar a eficácia das políticas governamentais e proporcionar a melhoria da qualidade da educação no Estado. Concordamos com o argumento da necessidade do uso de instrumentos de avaliação como mecanismo de gestão dos serviços prestados pelo Estado à população. No entanto, os avanços pretendidos pela Secretaria Estadual de Educação no tocante à melhoria da qualidade do ensino, mediados por uma política educacional, cujo principal ator é a avaliação, estão longe de exercerem tais efeitos na realidade do cotidiano escolar. Nesse sentido, “embora a avaliação tenha se disseminado como componente fundamental da gestão, seus resultados, até recentemente, tinham pouco impacto na indução de propostas e ações” (Idem, 2010, p.56). Depreende-se de tal afirmação que os resultados da avaliação do Saresp são sub-utilizados, o que fortalece a tese de que o sistema de avaliação do estado de São Paulo é utilizado para desresponsabilizar o governo pelo baixo rendimento da educação pública. O que não significa que ninguém é culpado, pois a atual política educacional formulou e articulou vários mecanismos ligados ao desempenho dos profissionais da educação a partir da avaliação: remuneração por desempenho, bônus mérito aos professores, divulgação de resultados e metas para cada escola. Esses

mecanismos transferem a responsabilidade pelo fraco desempenho da educação pública aos professores e às instituições. Para o discurso oficial do governo do estado, o fraco desempenho da educação pública não é decorrente de políticas educacionais equivocadas, mas dos profissionais que nela atuam.

Esse discurso das elites de nosso país tem suas raízes no autoritarismo proveniente de sua formação social cuja base constitutiva é decorrente da 'cultura senhorial' dos tempos da colônia. De acordo com Chauí, esse fator influencia as manifestações do autoritarismo político de nossos governantes.

[...] Porque temos o hábito de supor que o autoritarismo é um fenômeno político que, periodicamente, afeta o Estado, tendemos a não perceber que a sociedade brasileira que é autoritária e que dela provêm as diversas manifestações do autoritarismo político (CHAUÍ, 2001, p.57).

Talvez, por essa razão o ideário neoliberal e o seu conseqüente discurso segregacionista tenha encontrado terreno tão fértil em terras brasileiras. O individualismo do ideário neoliberal foi facilmente absorvido pela classe política conservadora e o entrelaçamento dessas correntes de pensamento extravasa suas expressões na formulação das políticas econômicas e sociais.

Essa relação sugere que o autoritarismo em associação com o ideário neoliberal e neoconservador reservou espaço privilegiado à avaliação presente atualmente no sistema educacional paulista. Nesse sentido, a avaliação atende a interesses de natureza social, representada pelo neoconservadorismo cujos princípios carentes são a regulação e o controle, e de natureza político-econômica, na qual os princípios da gestão empresarial são transplantados para o setor público com vistas a racionalizar os gastos com as políticas sociais. A ordem é fazer mais com menos, atender o maior número possível de alunos com o mínimo de investimentos. Porém, nessa relação, no mais das vezes conflituosa, os problemas pedagógicos são confundidos com problemas de ordem técnica (GENTILI; SILVA, 1999) (SILVA JR., 1999).

Quando analisamos preliminarmente a utilização da avaliação na política educacional paulista em nossa pesquisa, constatamos que ela vem ocupar um espaço onde a regulação e o controle se sobrepõe aos critérios pedagógicos. A esse respeito, conforme análise de Afonso (2005), no estado capitalista, em sua versão neoliberal, há a intenção de “[...] transplantar para a escola pública formas de gestão empresarial.” De acordo com o mesmo autor, há uma tendência no sentido da neo-valorização do trabalho dos professores, ou seja, o reconhecimento destes como técnicos eficientes na transmissão de saberes que outros produzem e eles apenas reproduzem. Esses

saberes a serem reproduzidos são predominantemente de natureza cognitiva e necessariamente mensuráveis e quantificáveis para posteriormente serem cobrados nas avaliações e finalmente atestar através dos resultados dessas provas e testes a competência dos professores a partir dos resultados acadêmicos dos alunos. Para o autor, o uso desse tipo de avaliação em forma de provas e testes induz efeitos de “[...] competição e de emulação constituindo assim outra estratégia para justificar novas hierarquias educacionais e novas desigualdades sociais” (AFONSO, 2005, p. 44-46).

Ao dialogarmos com os professores ao longo de nossa pesquisa constatamos a mencionada competição e emulação entre as escolas. No entanto, a respeito dos resultados práticos, o que se verificou ao longo dos anos foi

[...] a tímida capacidade da avaliação de induzir ações, evidenciando o não enraizamento da lógica da competição, que se acreditava, poderia, por si mesma, movimentar dirigentes da educação, professores, estudantes e famílias na busca da qualidade (LOPES; SOUSA, 2010, p.57).

Podemos afirmar que esse raciocínio também se aplica ao Saresp. Após uma década e meia de tentativas, o desempenho da educação pública do estado de São Paulo não avançou conforme as promessas contidas no projeto inicial, em 1995.

No caso da política educacional paulista, ao contrário do discurso oficial, não houve participação dos professores na formulação da atual política educacional. De acordo com as respostas dos próprios professores aos questionamentos de nossa pesquisa não há engajamento desses profissionais pelo fato destes não ter um sentimento de pertencimento às proposições da política educacional paulista. Ou seja, não houve um processo de negociação entre os atores envolvidos. E esse, talvez, é um dos fatores que ocasionam a resistência dos professores à atual política educacional e, conseqüentemente ao seu fracasso. Um fator preponderante que interfere no sucesso ou fracasso das políticas públicas é a questão do engajamento ou recusa dos envolvidos no processo.

No entanto, conforme análise de Brooke (2006, p.379), sobre o futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil, há um movimento de intensificação dessas políticas tendo como base, principalmente a experiência dos Estados Unidos. O mesmo autor afirma que essas políticas têm em sua composição os ingredientes: autoridade (cuja expressão se dá com a publicização dos resultados por escola); informação (por meio da padronização dos testes); e padrões (para determinar o desempenho de cada escola). Atualmente, há um movimento que acrescenta o ingrediente conseqüências que se expressam por meio de critérios que estabelecem a aplicação de sanções ou incentivos conforme os padrões pré-estabelecidos.

Este último ingrediente foi inserido na Nova Agenda da Educação Paulista a partir de 2007. Os resultados do Saresp se tornaram fontes de informação para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) e para o consequente sistema de remuneração por desempenho para os profissionais da escola. Diante desse quadro, quando perguntamos aos professores se a avaliação do Saresp ocasionava algum impacto na prática profissional docente, todos os participantes da pesquisa foram unânimes em responder positivamente. Conforme a expressão de um deles, “tudo se faz em função do Saresp”, tem que “[...] seguir a risca o caderno do aluno e treinar o aluno aos moldes do Saresp” (PROFESSOR B).

A política educacional paulista, ao vincular a Matriz Curricular à avaliação e os resultados desta ao estabelecimento de rankings entre as escolas e ao bônus mérito de acordo com metas pré-estabelecidas exerceu fortes impactos na prática pedagógica dos professores. Nosso desafio a partir desse momento é aprofundar nossas reflexões para tentar desvelar o alcance desses impactos na prática docente.

Considerações finais

Considerando todas essas peculiaridades apresentadas ao longo de nosso trabalho, a interpretação crítica do discurso oficial sobre os usos da avaliação de sistemas e seus desdobramentos no chão da escola e na prática docente cabe às pesquisas acadêmicas. E o que se espera dos resultados das pesquisas é a sensibilização dos governos e o consequente redirecionamento das políticas com vistas a garantir um ensino que proporcione aos alunos a apropriação do conhecimento acumulado historicamente visando, sobretudo, a democratização do acesso ao saber elaborado.

Dessa forma, o que pretendemos com nossa pesquisa não é apresentar uma solução para os problemas do ensino público do estado de São Paulo, mas problematizar o processo de avaliação do Saresp e colaborar na busca de caminhos que fomentem a discussão e favoreçam a efetiva democratização da escola pública. Assim sendo, ao final, nossa expectativa é que possamos contribuir de maneira efetiva na luta por políticas públicas de avaliação cuja proposta seja pautada no respeito às diferenças sociais e culturais e na emancipação do indivíduo com vistas a transformar a sociedade atual numa sociedade mais justa e igualitária.

Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.36, n. 128, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil, Mito Fundador e Sociedade Autoritária**. 4. ed. São Paulo: Fund. Perseu Abramo, 2001.

DEMO, P. **Metodologia da pesquisa científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

ESTEBAN, M. T. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. cap. 3 (Série cultura, memória e currículo, 5).

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: _____.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SILVA, JR. C. A.; BUENO, M. S. S.; GUIRALDELLI, P.; MARRACH. S. A. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, São Paulo, p. 53-59, jan. 2010.

REFLEXÃO CRÍTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DE USO DA LITERATURA INFANTIL NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

Andréa Vassallo Fagundes
Profª Colégio de Aplicação João XXIII/ UFJF. Doutoranda do Programa de Pós
Graduação em Educação para Ciência - Faculdade de Ciências UNESP- Bauru
Luciana Maria Lunardi Campos
Profa. Dra. Departamento de Educação - Instituto de
Biotecnologia / UNESP- Botucatu Programa de Pós Graduação em Educação para
Ciência - Faculdade de Ciências UNESP- Bauru

Palavras-Chave: Formação Continuada De Professores

Introdução e objetivos

A visão de formação continuada existente no Brasil foi marcada por uma perspectiva clássica de reciclagem e atualização do professor (KRAMER, 1989), pautando-se numa “concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimentos e o estão continuamente atualizado e os agentes sociais responsáveis pela socialização desses conhecimentos” (CANDAUI, 2008 p.77)

Todavia, a partir de diversas pesquisas e propostas, uma nova concepção contrária à clássica foi sendo reconstruída, baseada na reflexão crítica com vistas à autonomia e a emancipação do professor.

A prática reflexiva crítica procura considerar a contextualização do social e a problematização ideológica, ou seja, o professor reconhece que está imerso numa constante reconstrução social, sendo capaz de refletir criticamente sobre a sua prática, objetivá-la, partilhá-la e melhorá-la e de interpretar as situações que envolvem a escola e o que ensinam no contexto da sala de aula.

Desta forma, a formação continuada do professor, na perspectiva crítica, tem como princípio o entendimento de que o professor necessita adquirir uma postura voltada à problematização dos discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas a partir do conhecimento crítico de que são portadores e de que ele deve buscar, através da reflexão na prática, se posicionar como sujeito político e comprometido com o seu tempo, considerando o conceito de “autoridade emancipatória” (GIROUX, 1997).

A concepção de autoridade emancipatória é compreendida nos estudos de Giroux como sinônimo de liberdade, igualdade e democracia. O professor, nesse enfoque, assume o papel de “intelectual transformador”, uma vez que seu compromisso não é somente com a transmissão de um saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente.

A prática pedagógica crítica reflexiva se caracteriza pela indissolubilidade entre teoria e prática, tem um caráter inquieto, criador e acentuado grau de consciência e tem como preocupação produzir mudanças qualitativas, procurando munir-se de um conhecimento crítico e aprofundado da realidade (FLEURI, 1992)

O teórico Jürgen Habermas apresenta importantes contribuições à reflexão crítica a partir do projeto que ele denominou como “Teoria da Ação Comunicativa” .

Para Habermas a Ação Comunicativa (1987/1989), personificada através do agir comunicativo, é uma forma de interação, da qual participam pelo menos dois atores que, através da linguagem (ou outro meio extra - verbal), buscam compreensão e consenso sobre uma situação para, desta forma, coordenar mutuamente seus planos e correspondentes ações.

A Teoria da Ação Comunicativa pretende apropriar-se das melhores tradições e trabalhá-las para conseguir a vitória de uma determinada posição como teoria social a partir de um paradigma de sociedade enraizado na auto-compreensão coletiva. (ZANELLA, 2009)

A ação comunicativa revela, também, o seu potencial emancipatório, pois envolve o estabelecimento de acordos intersubjetivos quanto às condições ideais para o entendimento mútuo, ao invés de limitador e aprisionante, tal aspecto é pressuposto essencial para que um processo comunicativo livre e autônomo, guiado pela razão, seja finalmente possível. (Habermas, 1989)

Segundo Contreras (2002) o projeto teórico de Habermas, baseado na idéia da emancipação e fundamentada na teoria crítica, procura integrar um processo de transformação do sujeito, auxiliando os grupos a interpretarem a si mesmos nas formas de dominação em que se encontram submetidos e a vislumbrarem as possibilidades de ação diante deles.

Habermas (1987) destaca que a finalidade da teoria crítica, concebida como interesse libertador, não é uma simples perspectiva externa sobre os processos de transformação que os grupos sociais conduzem, mas seu compromisso está na busca da emancipação que se integra a um processo de transformação, auxiliando os grupos a criarem alternativas de ação em substituição às formas de dominação em que se encontram.

McCarthy (1987) comenta que a ampliação da autocompreensão prática dos grupos sociais eleva a autoconsciência destes até o ponto de, como se refere Habermas, atingir a autonomia do sujeito.

Pode-se dizer que a Ação comunicativa, estabelecida em processos interativos, pode ser de fundamental importância num processo de formação continuada que visa a autonomia e a emancipação do professor.

A partir dessa compreensão, a presente pesquisa objetiva investigar, durante o desenvolvimento de uma ação de formação continuada, a compreensão de professores sobre o papel da literatura infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a construção de prática pedagógica que articule a literatura infantil e o ensino de Ciências Naturais.

Pretende-se reconhecer, através dos discursos orais e escritos estabelecidos nas diversas interações se o professor (re) constrói práticas pedagógicas à luz de conhecimentos teóricos de forma crítica e reflexiva.

Metodologia

A pesquisa foi realizada com professores que ministram aulas de Ciências Naturais no primeiro segmento do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF e caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, desenvolvida em três momentos distintos:

1- Apresentação da pesquisa e aplicação de questionário: nesta fase foi realizada a exposição da proposta ao grupo, objetivando a contextualização do que seria realizado durante os encontros. Em seguida, foi realizada a aplicação de um questionário individual que visava conhecer o profissional que atua na instituição, através de seu percurso acadêmico e sua experiência profissional.

2- Desenvolvimento de um Grupo de Formação: nessa fase da pesquisa foram propostos textos sobre Literatura Infantil e o Ensino de Ciências Naturais, onde os professores procuraram articular a base teórica oferecida, através de autores que refletem sobre essa temática, à prática de sala de aula, sob um olhar crítico e reflexivo. Os professores elaboraram, aplicaram e analisaram aulas de Ciências Naturais a partir do uso da Literatura Infantil, tendo a grade curricular do Colégio de Aplicação como norteadora do tema a ser desenvolvido.

A partir do planejamento da aula, uma turma de cada ano foi filmada o que serviu de subsídio para posterior análise e discussão no grupo.

3- Encontro Avaliativo e entrevista individual: o objetivo foi avaliar todo o percurso de pesquisa desenvolvido, de forma coletiva e, posteriormente, através de uma entrevista individual.

Em todos os encontros os professores apresentaram, oralmente e por escrito, pontos a serem discutidos e propostas práticas de trabalho. Ao final dos trabalhos elencaram, também de forma oral e escrita, os principais pontos suscitados na discussão.

Os encontros foram coordenados por uma mediadora do próprio grupo que, por sua vez, manteve uma constante interlocução com a pesquisadora, orientando-se sobre as atividades que foram propostas. A pesquisadora também participou de todos os encontros, observando e fazendo anotações sobre as reflexões realizadas.

Além do corpo docente e da pesquisadora, cinco bolsistas fizeram parte da pesquisa: 2 (dois) de Pró-Bic Júnior, 2 (dois) de Pedagogia e 1(um) da Ciência da Computação que, por sua vez, acompanharam todo o desenvolvimento da pesquisa, através de observações e auxílio no processo de filmagem, gravação e transcrição dos encontros. Desta forma, os dados foram coletados por meio de observações (registros escritos, gravações e filmagens) que se encontram em fase final de transcrição. Foram cerca de 40 horas de gravação e mais de 200 laudas transcritas, resultado das reflexões realizadas durante os encontros.

Discussão e Considerações Finais

A partir dos dados colhidos, espera-se analisar um processo de formação continuada para detectar de que forma os professores compreendem o ensino de ciências e a inserção da literatura infantil nessa área do conhecimento

A base teórica a ser utilizada na análise dos dados será a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas, através da concepção de linguagem como processo emancipatório, que se traduz nas diversas marcas discursivas estabelecidas em processos interativos e produzidas em diferentes atos de fala (HABERMAS, 1987; 2003; 2007).

Pretende-se, assim, reconhecer indícios orais e escritos sobre :

Quais argumentos teóricos são utilizados nos atos de fala que justificam a apreensão do conhecimento? (constatativos -refere-se ao mundo objetivo: verdadeiro/falso)

Que adequações o professor utiliza, através de exemplificações práticas, para explicitar o conhecimento sobre o assunto? – (Normativos - refere-se ao mundo social: adequado/inadequado)

Quais indícios de veracidade o professor explicita que demonstram o conhecimento sobre o tema proposto? (Expressivos - refere-se ao mundo subjetivo: sinceridade/falsidade)

Além dos atos de fala, pretende-se reconhecer possíveis posturas de autonomia e emancipação da prática docente, retratadas, também, através de marcas discursivas orais e escritas.

A expectativa é de que os dados obtidos venham a contribuir para proposta de ações de formação de um professor que investigue, analise e reconstrua criticamente a sua prática.

Espera-se, ainda, contribuir para a inserção da leitura de livros de literatura infantil como fonte de aquisição de conhecimentos científicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

CANDAU, V.M.C. (Org.) **Magistério Construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONTRERAS, J. **La Autonomia Del professorado**. Madri: Morata, 1997.

FLEURI, R. M. **Educar para quê?** São Paulo: Cortez, 1992.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa I - Racionalidad de La acción y racionalización social**. Madri: Taurus, 1987.

_____. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. In: **Revista de Estudos Avançados da USP** nº 7. São Paulo, v. 3, set./dez. 1989.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KRAMER, S. **Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n 70/165, MEC-INEP, Brasília, 1989

McCARTHY, T. **La teoría crítica de Jürgen Habermas**. Madri: Tecnos, 1987.

ZANELLA D. C. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 19, n. 9/10, p. 699-709, set./out. 2009.

O PRIMEIRO ANO DO NOVO ENSINO FUNDAMENTAL: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ezequiel de Melo
Faculdade de Ciências, UNESP Bauru
Marcia Cristina Argenti Perez
Faculdade de Ciências e Letras, UNESP Araraquara
GEPIFE- grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização
(UNESP- CNPq)

Palavras Chaves: Infância; Escola; Práticas Pedagógicas
Contatos: grankiel@yahoo.com.br

Introdução

O Ensino Fundamental está passando por um processo de mudança que deixa muitos profissionais da área apreensivos e motivos para isso não faltam, pois há professores que não se sentem preparados para trabalhar com crianças de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental e as muitas escolas ainda não se adequaram para receber esses alunos, tendo em vista que as escolas públicas de ensino fundamental, que são em maior quantidade quando comparadas com as escolas particulares e sempre se organizou para atender alunos de 7 (sete) anos de idade. Com a Lei n. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 o Ensino Fundamental, no Brasil, passa a ter 9 (nove) anos de duração e estabelece o ingresso de crianças a partir dos 6 anos de idade, o que já ocorria em vários países e em alguns municípios brasileiros há algum tempo, esta lei dá nova redação ao Art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 20 de dezembro de 1996, que tem por objetivo a formação básica do cidadão. As escolas tiveram o prazo até o ano de 2010 para se adequarem ao novo Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos e com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, esse prazo se encerrou e, a partir de 2011, todas as escolas de Ensino Fundamental devem estar de acordo com a Lei, porém nesse trabalho foi possível constatar que as adequações se resumiram em cadeiras e carteiras menores, parquinhos e alguns materiais pedagógicos, mas não o suficiente, principalmente para as aulas de educação física.

De acordo com Sonia Kramer (2007, p.14) “a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade (...) numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes”, a inclusão de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental vai exigir enfrentamentos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como um re posicionamentos dos docentes nas práticas escolares, levando-se em conta a

singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural e ao ensino dos conteúdos escolares de forma significativa e adaptada a ampliação dos anos escolares do ensino obrigatório.

Segundo Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007, p.5) esse novo Ensino Fundamental vem para cumprir um papel de inclusão de crianças mais carentes nas escolas um pouco mais cedo, deixando esses alunos mais próximos de uma igualdade quando comparadas com os demais, principalmente com os oriundos de classes sociais mais favorecidas e que já freqüentavam as escolas com seis anos de idade (tendo em vista que as escolas particulares já alfabetizavam as mesmas há algum tempo). Essa mudança no Ensino Fundamental deve refletir em todos os âmbitos do ambiente escolar, desde o projeto político-pedagógico de cada escola à estrutura física da mesma, adequando o ambiente para atender esse público que até então se encontrava num outro ambiente educacional, um ambiente de Educação Infantil. Segundo o MEC “o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas”. (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 6), com essas crianças entrando mais cedo no Ensino Fundamental é possível que ocorra uma redução no espaço e no tempo de brincar, para amenizar isso a escola deve estar comprometida e propensa as necessidades dos alunos, como consequência do Ensino Fundamental obrigatório de 9 (nove) anos ainda estar em pleno processo de adaptação, tanto na parte estrutural da escola, como na parte administrativa e pedagógica surgiu à idéia de investigar quais os impactos dessa mudança na atuação do professor de Educação Física. Nossos questionamentos são: agora que temos a criança ingressando com 6 anos no contexto do ensino fundamental, quais representações e expectativas são contempladas nas práticas pedagógicas pelos profissionais da Educação Física? Qual a compreensão e enfrentamento que os professores de Educação Física terão em relação às especificidades da infância no processo de aprendizagem? Quais suportes os professores terão para desenvolver seu trabalho? As mudanças ocorridas nas escolas contribuirão para um desenvolvimento adequado da aula de Educação Física? Os materiais didático-pedagógicos foram adquiridos para um melhor trabalho do professor de Educação Física?

Objetivo

O objetivo da presente investigação consiste na compreensão das práticas pedagógicas no primeiro ano do novo Ensino fundamental de 9 anos, sob a perspectiva dos professores de educação física, no trabalho com as crianças de 6 (seis) anos de idade. Almeja-se também, localizar adequações realizadas no âmbito escolar para esta ampliação na escolarização obrigatória.

Metodologia

O universo da pesquisa é composto de professores de Educação Física da rede municipal de Ensino Fundamental que atuaram no 1º ano do Ensino Fundamental no ano de 2010, na cidade de Bauru, centro oeste do Estado de São Paulo.

Como procedimento metodológico para a coleta de dados, optamos pela entrevista qualitativa semi-estruturada, porque ela combina perguntas abertas e fechadas e o pesquisador pode interferir fazendo outras perguntas visando um maior esclarecimento sobre o assunto abordado.

As entrevistas foram feitas com professores de Educação Física do 1º ano de escolas públicas do município de Bauru, o que totalizou 11 (onze) professores, sendo 5 (cinco) mulheres e 6 (seis) homens, Cabe ressaltar que 3 (três) deles foram entrevistados fora da escola e os demais em seus respectivos locais de trabalho. A entrevista contou com 7 questões organizadas num roteiro abrangendo assuntos relacionados a formação dos docentes e a sua percepção quanto aos alunos de 6 (seis) anos e as mudanças que estão sendo implementadas.

Resultados Preliminares

A partir da análise dos dados coletados com os professores da rede municipal de Bauru, foram observados inúmeros obstáculos presentes no cotidiano escolar. Dentre as respostas dos professores, se destacaram a discrepância de pensamento entre os entrevistados em relação ao período de duração da aula, um deles acredita que seria necessário existir aulas duplas para que ocorresse um melhor andamento da aula. “Em vez de ser uma aula de cinqüenta minutos, de ser uma aula dupla. Assim, de cem minutos, por exemplo, seria interessante porque, você trabalha com folga, você trabalha com, e as crianças não vão se cansar tanto, porque dá pra gente estar trabalhando as atividades depois e tá dosando isso”. Em contrapartida outros professores acreditam que cinqüenta minutos de aula chega a ser muito tempo tendo em vista que os alunos dispersam muito rápido e que cada atividade proposta tem a duração de no máximo dez minutos. Esses professores atribuem essa dispersão

usando o termo “falta de maturidade” das crianças, que não conseguem se concentrar por muito tempo e que perdem o foco com muita facilidade. “O comportamento deles, a atenção, principalmente porque eles perdem o foco muito rápido e porque a gente trabalha sozinho, seria interessante se tivesse alguém pra ajudar no trabalho de quadra, que as vezes são 30 (trinta) alunos, 32 (trinta e dois) e pra um professor só é muita criança”. Nessa fala é possível perceber a falta de entrosamento entre o(a) professor(a) de sala e o professor(a) de Educação Física e o excesso de alunos por sala, tendo em vista que esses são mais dependentes e necessitam de mais atenção. Também foi detectado na pesquisa que as mudanças ocorridas na escola para atender essas crianças de 6 (seis) anos de idade não foram suficientes, pois 8 (oito) professores afirmaram não haver mudanças significativas na escola e que não chegaram materiais adequados para atender as necessidades desses alunos o que pode ser observado no relato de um professor: “Até existe material, mas o material é, como que eu posso dizer, ele não é adequado. Às vezes há excesso de material inadequado, por exemplo, bolas de basquete, por exemplo, são pesadas e grande e mesmo o aluno de quinto ano, algumas meninas e alguns meninos mais franzinos, eles não tem a mesma força pra alcançar a tabela na altura que ela é. [...]. Se é uma escola de primeiro ao quinto ano, que seja uma escola para primeiro ao quinto ano”. Foi possível identificar que ao menos 4 (quatro) escolas da periferia têm problemas com relação aos cuidados com a quadra, como falta de limpeza, excesso de pombos, ruas sem asfalto nos arredores o que deixa a quadra cheio de poeira causando uma certa insegurança no professor por conta de aumentar o risco de queda de uma aluno durante a aula. Relata um professor: “eu trabalho com medo da criança cair e se machucar”. Dessa forma o professor precisa pensar também nesse tipo de situação na hora de preparar a aula. Outros problemas dizem respeito ao fato de membros da comunidade entrarem na quadra no horário da aula causando um transtorno para o professor e obrigando-o a terminando a aula mais cedo, a falta de espaço para guardar o material de educação física o que causa um certo desconforto e desperdiça algumas oportunidades de melhorar as aulas como na fala de uma professora: “Não tem lugar pra guardar material. Agora no final do ano a prefeitura mandou pedir material, aí sabe o que a diretora me falou? ‘Ah! não adianta pedir porque não tem onde guardar...’ e não tem mesmo, não tem onde por. O meu material fica numa salinha que tem tudo lá e vira e mexe eles colocam. [...]. jogam um monte de coisa eu preciso caçar os meus materiais no meio de um monte de coisa da escola inteira que fica dentro daquela sala”. Um dos professores destacou o fato de as professoras de

sala ficarem segurando alguns alunos na sala por mal comportamento atrapalhando assim o bom andamento da aula de educação física, por último foi identificado uma situação muito preocupante em 2 (duas) escolas, o fato de existirem muito pombos fazendo suas necessidades fisiológicas na quadra o que traz um risco muito grande para as crianças e para o professor, por causa das doenças atreladas a essas aves, impedindo o professor de passar atividades que as crianças tenham contato com o solo. Cinco professores declararam não se sentirem preparados para trabalhar com crianças de seis anos de idade.

Considerações Finais

Os resultados preliminares indicam a relevância do estudo e da compreensão do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos instituído pela Lei n. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 como uma legislação que gera uma série de mudanças no contexto escolar, dentre elas o preparo dos professores para trabalhar com essas crianças, a reestruturação do espaço físico, materiais pedagógicos adequados, maior comunicação entre o professor de sala e o professor de Educação Física, uma vez que durante a aula de educação física o professor de sala deveria estar acompanhando a turma tendo em vista que todos os professores de educação física afirmaram não haver parceria deles com os professores de sala.

Referências

BEAUCHAMP, JEANETE; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 5-6.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato20042006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em 10 abr. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 10 mar. 2011.

CULTURA ORGANIZACIONAL E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: FACES E INTERFACES A PARTIR DA ANÁLISE COMPARADA ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAL E MUNICIPAL

Graziela de Jesus
Graziela Zambão Abdian
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista. Marília/SP
CAPES

Palavras-Chave: Cultura Organizacional Da Escola; Avaliação Em Larga Escala; Gestão Escolar.
e-mail: grazieladejesus@hotmail.com graziela.maia@gmail.com

Introdução

Dois movimentos concomitantes marcam a emergência da escola como “foco” das atenções atuais na educação - o da política educacional e o dos estudos acadêmicos – que acabam por repercutir no cotidiano das escolas públicas. Trataremos, brevemente, dos dois movimentos, sendo o primeiro nesta introdução e o segundo nas discussões teórico-metodológicas que estão norteando a realização da pesquisa.

Diversos autores (BARROSO, 2005; OLIVEIRA, 2005) já identificaram que a reforma educacional brasileira da década de 1990 privilegiou (talvez ainda venha privilegiando) questões relacionadas aos aspectos financeiros e à adequação do sistema educacional à lógica do capitalismo, mediante, entre outros aspectos, redefinição do sistema de financiamento e regulação da política com a concretização de rígido e centralizado sistema de avaliação nacional.

No contexto das reformas, a gestão da educação ganhou atenção maior na medida em que se tornou uma das responsáveis direta pela melhoria da produtividade do setor educacional público diante das novas demandas dos setores produtivos e das orientações das agências internacionais de financiamento (RUSSO, 2004).

Dentre outras estratégias, segundo Oliveira (2002), várias medidas foram desencadeadas no sentido de constituir as escolas como último receptáculo das instâncias do governo. Segundo o autor, delas se espera a Gestão democrática, mediante elaboração do projeto pedagógico e da participação das comunidades escolar e local em conselhos e equivalentes. Na legislação, nas diferentes pesquisas e no discurso dos integrantes das escolas reina a idéia de que os processos que incentivam a autonomia e a descentralização têm a gestão democrática como centro. Em relação às alterações na organização da escola, é preciso destacar que os

diretores passam a ser considerados “[...] a principal carreira em que se dá a incorporação do novo gerencialismo, sendo crucial para a transformação dos regimes organizacionais das escolas” (BALL, 2006, p.13). Emergem também alguns programas que se remetem diretamente às escolas, como por exemplo, o Programa Dinheiro Direto na Escola que estimula a administração por objetivos, a pedagogia de projetos, a cultura da eficiência e demonstração dos resultados. Neste contexto, são incentivados cursos de formação continuada de diretores de escola (“Circuito Gestão; ProGestão”) com o principal objetivo de formar lideranças que conduzam, de forma eficiente e eficaz, as metas traçadas pela política educacional. Neste sentido, o Estado se torna mais flexível na definição dos processos e rígido na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados, principalmente mediante a realização das avaliações nacionais do ensino, em todos os níveis e modalidades. Com o processo de descentralização, muitos municípios, constituindo seus próprios sistemas, passam a transpor a mesma lógica em seu funcionamento.

Silva Jr (2002), ao analisar os aspectos principais que para ele marcam as discussões sobre Administração escolar no início do século, afirma que “prevalece a lógica econômico-empresarial como critério de avaliação da gestão escolar” e o que vale, nesta perspectiva, é a “criatividade gerencial inata ou construída de um bom gestor de escola”.

Nessa perspectiva, inúmeros outros pesquisadores (MARTINS, 2001; FREITAS, 2001; 2005) vêm criticando a proliferação da avaliação em larga escala como uma das políticas educacionais. Werle (2010, p.22) caracteriza a avaliação em larga escala como sendo “um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino”, ela indica que essas avaliações possuem como objetivo “obter resultados generalizáveis ao sistema”, tais resultados são obtidos por meio da aprendizagem dos alunos, com isso, a avaliação em larga escala é “sempre uma avaliação externa as instituições escolares avaliadas”.

No caso das avaliações em larga escala realizadas no Brasil, essas se caracterizam por “serem planejadas, implementadas e seus dados serem interpretados e divulgados por agências externas”, os dados a serem interpretados levam em “consideração os resultados da aprendizagem, não os processos de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores”. (WERLE, 2010, p.24)

As críticas incidem, principalmente, ao fato de essas avaliações elegerem critérios economicistas para nortear a educação que acabam também por redirecionar o trabalho pedagógico nas escolas por esses mesmos critérios. Sendo assim, questionamos: como se constitui a cultura organizacional de uma escola estadual e de uma escola municipal que tiveram salto significativo no IDEB (2007-2009)? Quais as mudanças na organização do trabalho nessas escolas, segundo os sujeitos que vivenciam seu cotidiano? Quais as diferenças e semelhanças entre elas?

Objetivos

O presente estudo tem como objetivo geral caracterizar e analisar a cultura organizacional de duas escolas, sendo uma municipal e outra estadual, que tiveram salto significativo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) entre 2007 e 2009.

Especificamente, este estudo será orientado pelos seguintes objetivos:

- Identificar as principais diretrizes norteadoras da política educacional de avaliação em larga escala nos âmbitos federal, estadual e municipal (1995-2009);
- Levantar, sistematizar e analisar a publicação sobre cultura organizacional (1995-2009);
- Identificar e analisar os elementos principais que, de forma direta ou indireta, caracterizam a cultura organizacional de cada uma das realidades pesquisadas; destacar as mudanças percebidas pelos seus integrantes entre os anos de 2007 e 2009.
- Realizar análises comparativas entre as realidades pesquisadas, apontando congruências e divergências quanto à organização do trabalho na escola.

Metodologia

A presente pesquisa é realizada em uma perspectiva qualitativa compreendida como sendo “o esforço jeitoso de formalização perante uma realidade também jeitosa”, ou seja, “trata-se de uma consciência crítica da propensão formalizante da ciência, sabendo indigitar suas virtudes e vazios”, essa perspectiva de pesquisa “dedica-se mais a aspectos qualitativos da realidade, ou seja, olha prioritariamente para eles, sem desprezar os aspectos também quantitativos”. (DEMO, 1998, p.101).

Para a realização da pesquisa, partiremos dos dados publicizados pelo Ministério da Educação, principalmente o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) dos anos de 2007 e 2009 para a escolha das escolas. Em seguida,

utilizaremos, além do aprofundamento bibliográfico, entrevistas semi - estruturadas e observação da rotina (reuniões de órgãos colegiados, reuniões pedagógicas, reuniões com os pais, etc.) das organizações escolares participantes.

As entrevistas serão realizadas com dois integrantes de cada segmento das escolas participantes, essa técnica será utilizada, pois consideramos que seja “um encontro entre duas pessoas, cujo principal objetivo é o de se obter informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema” (MARCONI; LAKATOS, 1996). As entrevistas serão gravadas, transcritas, categorizadas e analisadas a partir de nosso referencial teórico sobre Administração escolar e cultura organizacional, que está em fase de aprofundamento.

A observação, a ser realizadas nos diferentes momentos, seguirá a proposta de Ludke e André, (1986, p. 25) que afirmam a necessidade de ela ser “[...] controlada e sistemática [...], procurando sempre planejar “o quê” e “o como” observar”.

A análise dos dados terá como objetivo “organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação” (GIL, 1999, p.168), desta forma, em um primeiro momento será realizada a

[...] organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões serão reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível e abstração mais elevado. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Discussões e considerações finais

Os estudos sobre cultura escolar vêm, nos últimos anos, ganhando ênfase na área da educação porque, sobretudo, paulatinamente, aumenta a necessidade de compreender como os indivíduos constroem as suas relações, seus valores e praticas e como eles repercutem no processo de ensino e aprendizagem e na construção de uma concepção de qualidade de ensino.

Partindo dessa necessidade de compreensão, os estudos sobre a escola como objeto de estudo, juntamente com os estudos sobre a cultura escolar vêm conseguindo propor novas reflexões, que venham a contribuir com a busca da qualidade de ensino.

Para Canário (1996) a concepção do que vem a ser a escola, requer a compreensão do sentido do termo “escola”, pois o mesmo pode ser dono de uma conceituação em uma determinada situação e não em outra. O autor aponta que o termo designa duas conceituações simultaneamente: ora a escola aparece como algo que advém do “mundo das coisas materiais” (as escolas concretas), ora a escola aparece enquanto

realidade conceitual, pertencente ao “mundo dos produtos humano”, nessa perspectiva, pode-se compreender a escola como um produto deliberado das nossas atividades intelectuais.

Essas duas concepções do que vem a ser a escola causam certa ambigüidade nas investigações “da” e “na” escola e, segundo o autor, é necessário que haja uma “sobreposição entre escola enquanto objecto social e escola como objecto científico” (CANARIO, 1996, p.126), tal sobreposição proporcionara as investigações separar as: percepções do investigador, o mundo material da escola e o mundo conceitual construído pelo investigador por meio de suas inferências.

Realizando investigações com a mesma preocupação de Canário (1996), Nóvoa (1995), pontua que as investigações que priorizam a escola como objeto de estudo buscam “escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção *micro* e um olhar *macro*, privilegiando um nível *meso* de compreensão e de intervenção”, o autor complementa dizendo que esse tipo de investigação possibilita que as instituições escolares adquiram “uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas”. (NÓVOA, 1995, p.15).

Segundo Nóvoa (1995, p.16), a identificação das possíveis mudanças que podem vir a ocorrer nas instituições escolares implica uma “contextualização social e política das instituições escolares, bem como a apropriação *ad intra* dos seus mecanismos de tomada de decisão e das suas relações de poder”. Sendo assim, não basta aos pesquisadores adentrarem os muros da escola e trabalharem com o aparente, as investigações que envolvem a escola como objeto de estudo requerem do pesquisador uma profunda investigação das diversas variáveis e dos diversos membros do ambiente escolar, isto porque “as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos”.

Em sintonia com Canário (1996) e Nóvoa (1995), Derouet (1996, p.63) afirma que nos anos de 1980, as investigações sobre o funcionamento dos estabelecimentos de ensino avançaram consideravelmente, entretanto, tais investigações “atingiram uma espécie de impasse, devido à definição pouco limitada que desde o início, atribuíram ao seu objecto de estudo.” Para o autor, é necessário que as novas investigações abandonem “uma acepção estritamente pedagógica e educativa, para se situar num quadro mais largo e se inscrever no conjunto de investigações que

estudam as novas formas que as políticas de administração pública assumiram com a descentralização”.

Derouet (1996, p.65) realiza uma crítica aos estudos sobre o “efeito escola”, pois os mesmos têm como objetivo estudar apenas a eficácia da escola em relação às médias nacionais, eles são estudos que, geralmente, permitem “elaborar prognósticos sobre: taxa de sucesso de exames, repetências, competências dos alunos avaliados, etc”. O autor aponta que a crítica para tipo de investigação está na não compreensão dos processos internos, das dinâmicas dos ambientes escolares.

Sendo assim, ele propõe estudos que analisemos as escolas como “cidades a construir”, ou seja, como estabelecimentos que não se caracterizam apenas como instâncias administrativas que fazem parte de um sistema nacional, mas como estabelecimentos políticos, que possuem dinâmicas, culturas, identidades próprias construídas por seus “actores locais” que influenciam decisivamente na eficácia das escolas. Derouet (1996) busca instigar novas pesquisas que visem não apenas conhecer, avaliar a eficácia da escola (*micro* e *macro*), mas também conhecer a identidade a cultura organizacional da instituição escolar (*meso*).

Nesta mesma perspectiva, Nóvoa (1995, p.30) propõe que realizemos estudos sobre a cultura organizacional escolar, compreendendo esta como sendo “composta por elementos vários, que condicionam tanto a sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade”. Para o autor, é por meio das pesquisas que colocam a escola como objeto de estudo e ao mesmo tempo buscam compreender a cultura organizacional que poderemos traçar reflexões que contribuam com a busca da qualidade da educação. Nossa perspectiva de qualidade da educação escolar passa, necessariamente, pela discussão dos elementos integrantes de sua natureza que, segundo Freitas (2005), com base em Bondioli (2004) são: caráter negociável, participativo, auto-reflexivo, contextual/plural, processual e transformador. Nesse sentido, a qualidade da educação escolar passa pela construção coletiva da/na escola de seus próprios princípios e subsídios balizadores. A partir da coleta e análise dos dados empíricos, poderemos aprofundar esses apontamentos e melhor delimitar nossas contribuições.

Referências

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem fronteiras*, vol.6, n.2, jul/dez.2006.

- BARROSO, J (org.). *O estudo da escola*. Portugal: Porto Editora, 1996.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*. Revista de Ciência de Educação. Campinas CEDES, vol.26. n.92, outubro de 2005.
- BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- CANÁRIO, R. O estudo sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J (org). *O estudo da escola*. Portugal: Porto Editora, 1996.
- DEMO, P. Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. *Rev.latino-am.enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abril 1998.
- DEROUET, J. L. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objecto de estudo em redefinição. In: BARROSO, J. (org.) *O estudo da escola*. Lisboa: Porto Editora, 1996
- FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação e Sociedade*. Campinas CEDES, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.
- GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1991.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Avaliação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação: CEDES, n. 77, ano XXII, dez. 2001, p. 28-48.
- NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antonio (org). *As organizações escolares em análises*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote 1995.
- OLIVEIRA, C. d. Gestão da educação: União, Estado/DF, município e escola. In: MACHADO, L.M.; FERREIRA, N. S. C. *Política e Gestão da Educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Biblioteca ANPAE
- OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade*. Revista de Ciência de Educação. Campinas CEDES, vol. 26. n. 92, outubro de 2005.
- RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. *Eccos*, São Paulo, v.6, n.1, p.25-42, 2004.

SILVA JR., C. A. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (orgs.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.199-212.

WERLE, Flávia Obino Corrêa . Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: Flávia Obino Corrêa Werle. (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. 1 ed. São Leopoldo; Brasília: Oikos; Liberlivro, 2010, v. , p. 21-36.

PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO INTERIOR DE MATO GROSSO DO SUL

Daniela Antoniassi Silva
Hilton Caio Vieira
Christiano Lopes Sobrinho
Verônica Aparecida Pereira
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
Programa de Educação Tutorial – PET – Conexão Saberes – FNDE

Palavras-chave: rendimento acadêmico, habilidades sociais, formação continuada.

e-mail: dani_antoniassi@hotmail.com - hiltoncaiovieira@gmail.com - christiano.lopes@hotmail.com - veronicapereira@ufgd.edu.br

O desempenho acadêmico de alunos de escolas públicas tem sido objeto de pesquisas atuais no cenário brasileiro (SANTOS; GRAMINHA, 2005; BANDEIRA et al, 2006;), assim como as habilidades sociais (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1998). Na perspectiva da inclusão escolar, espera-se que o aluno seja capaz de desenvolver-se tanto academicamente quanto no âmbito interpessoal.

O desenvolvimento interpessoal, entendido como a capacidade para estabelecer e manter interações sociais simultaneamente produtivas e satisfatórias diante de diferentes interlocutores, situações e demandas, é objeto de uma área de investigação e aplicação do conhecimento psicológico denominado Treinamento de Habilidades Sociais [...] (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 1998, p.205).

A literatura indicada aponta também a importância de compreender as necessidades dos educandos e identificar quais seriam as habilidades e competências necessárias para um bom desempenho escolar. Busca-se, desta forma, maximizar a funcionalidade acadêmica e social do aluno, evitando assim processos de exclusão dentro da instituição escolar. Neste desafio, o sucesso escolar dependerá da relação ensino e aprendizagem, na qual o professor assumirá o papel de mediador do conhecimento.

No âmbito das habilidades sociais, prima-se pela necessidade de identificação tanto do aluno que constantemente apresenta problemas de comportamento como daquele que apresenta dificuldade de interação, por timidez, baixo repertório social, medo, apatia ou vergonha. Compreende-se que o desenvolvimento de habilidades sociais no contexto escolar possa contribuir para maior participação das aulas, melhor interação entre os pares, trabalhos colaborativos da equipe escolar e atividades individuais e coletivas.

Ao conhecer as habilidades que o aluno apresenta em seu repertório social, o professor torna-se mais competente para planejar sua prática, propiciando situações que requeiram maior participação do aluno. Ao planejar uma prática de ensino diferenciada, pode então compreender que ensinar é o nome da relação entre o que um professor faz e a aprendizagem de um aluno (KUBO; BOTOMÉ, 2001).

Na intervenção junto aos professores almeja-se promover a interação e contato da criança com uma estimulação voltada à aquisição de comportamentos pró-sociais dentro da unidade escolar, evitando deste modo a perpetuação do fenômeno conhecido como “inclusão excludente” (KUENZER, 1900).

Durante o processo de ensino, o sucesso da metodologia educacional é diretamente contingente a capacidade didática do docente, isto é, de programar e ensinar os conteúdos acadêmicos de forma “palatável” a criança, já que paralela a aprendizagem existem comportamentos e estímulos concorrentes. Como afirma Almeida:

“há uma constelação de fatores (internos e externos) de ordem pessoal, familiar, emocional, pedagógica e social, que só adquirem sentido quando referidos às relações e interações do sujeito com o seu meio, inclusive, e sobre tudo o escolar” (1995, p.122)

Sabe-se que no Brasil há uma disparidade, uma defasagem série-idade muito elevada dependendo do recorte regional e social relacionado ao quadro educacional (SOUZA, 2010). Neste cenário, são apontados alguns questionamentos sobre a inclusão e evasão escolar, como:

Que educação queremos para as novas gerações? Que cidadão queremos formar? Que valores e conteúdos deverão estar presentes em um sistema educacional nacional? Que aspectos deverão ser garantidos no texto da Lei? O que deve caber à Federação, aos Estados e aos municípios? [...] (SOUZA, 2010, p.131).

Para tais questionamentos, alguns caminhos são trilhados, entre eles, a possibilidade de investir na formação de professores. Essa formação deverá ocorrer de forma contínua, e gerar condições de organização de estratégias de ensino que possam ser operacionalizadas dentro da escola. Certamente, envolverá estratégias que gerem condições de empoderamento dos professores, para que continuem atuando mesmo quando termina o apoio instrucional do especialista. Este último deverá atuar de modo a favorecer o trabalho de multiplicadores dentro da própria escola e comunidade, evitando a reprovação, evasão e a perpetuação de práticas excludentes. A preocupação com esse tipo de formação é o que norteia e justifica essa pesquisa.

Objetivo Geral

Promover formação continuada para professores da rede pública pautando-se na realidade da escola em que se encontram.

Objetivos específicos

- Identificar concepções de professores a cerca das variáveis relacionadas ao baixo desempenho escolar dos alunos;
- Caracterizar o desempenho escolar de alunos com indicação de déficit de aprendizagem e compará-los a percepção do professor;
- Identificar habilidades sociais dos alunos com dificuldade de aprendizagem para estabelecer comportamentos pró-sociais ao processo de ensino aprendizagem;
- Promover cursos de formação continuada que atendam as necessidades de professores e alunos.

Metodologia

Este estudo é realizado em duas escolas públicas do interior de Mato Grosso do Sul, tendo como participantes professores (as) dos dois primeiros ciclos, 1º ao 5º ano, do Ensino Fundamental.

Os professores responderão a uma entrevista indicando alunos com significativo déficit de aprendizagem, a partir de um 'Instrumento de Identificação de Crianças com Necessidades Especiais' (MENDES et. al., 2002).

A partir da indicação dos alunos, e a fim de estabelecer uma linha de base, os alunos participarão de uma avaliação do repertório comportamental e acadêmico, a partir do Teste de Desempenho Escolar (TDE) (STEIN, 1994) e escalas comportamentais. Para avaliação das habilidades sociais os professores responderão ao Questionário de Comportamentos Socialmente Adequados (BOLSONI-SILVA, 2003), composto por uma lista de 24 comportamentos pró-sociais e preencheram a Escala Infantil B. De Rutter (GRAMINHA, 1994) composto por uma lista de 26 descrições de problemas de comportamento.

Nesse primeiro momento os resultados serão analisados, comparados e tabulados graficamente para devolutiva as instituições e professores envolvidos na pesquisa.

Os resultados nortearão programas de formação continuada com professores da rede municipal de ensino.

Considerações finais

Espera-se que a partir da análise do relato, comparado ao desempenho e habilidades sociais descritas, seja possível orientar processos de reflexão sobre a responsabilidade quanto ao papel do professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem. As reflexões sobre a prática do cotidiano deverão considerar as necessidades e potencialidades dos alunos e professores, no local em que se encontram, bem como a sua estrutura física e humana. alunos.

Assim a devolutiva esperada dessa intervenção acadêmica dentro do ambiente escolar e a atitude reflexiva, identificação de problemas locais e sociais dos alunos participantes do estudo e promoção de formação continuada aos docentes visando aperfeiçoar a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais dos discentes envolvidos.

Por se tratar de um projeto que envolve licenciandos do curso de Psicologia, espera-se também que o contato com a prática docente, em termos de possibilidades e desafios, culmine em oportunidades de experienciar o processo educativo como instrumento de transformação social e universalização do saber.

Referências

- ALMEIDA, S. F. C. et al. Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. **Psicologia, teoria e pesquisa**. v.11, n.2, p. 117-134, 1995.
- BANDEIRA, M, et al. Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Estudos de Psicologia**. v.11, n.2, p.199-208, 2006.
- BOLSONI-SILVA, A. T.. **Habilidades Sociais Educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares**. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, Ribeirão Preto, 2003.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas em Psicologia**. v.6, n.3, p. 205-215, 1998.
- GRAMINHA, S.S.V. A Escala Comportamental Infantil de Rutter A2: estudos de adaptação e fidedignidade. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 11, n.3, p. 34-42. 1994

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. **Ensino Aprendizagem: uma Interação entre dois Processos comportamentais**. 2001. Disponível em: <http://www.isac.psc.br/wp-content/uploads/ensino-aprendizagem/Kubo, Botome %282001%29 Ensino-aprendizagem uma interacao entre dois processos comportamentais.pdf> >. Acesso em: 05/04/2011.

KUENZER, A. Z. **Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf%20%3e.%20 >. Acesso em: 05/04/2011.

MENDES, E. G.; NUNES, L. R.; FERREIRA, J. R.. Atitudes e percepções acerca de indivíduos com necessidades educacionais especiais. **Temas em Psicologia**, v. 10, p. 121-134. 2002.

SANTOS, P. L. dos; GRAMINHA, S. S. V. Problemas Emocionais e Comportamentais Associados ao Baixo Rendimento Acadêmico. **Estudos de Psicologia**. v.11, n.1, p. 101-109, 2005.

SOUZA, M. P. R. de. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.23, n.83, p. 129-149, mar. 2010.

STEIN, L. M.. T.D.E.: **Teste do Desempenho Escolar** – manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A IMPORTÂNCIA DA LDB

Camila Ferreira Gomes
Marília Ferranti Marques Scorzoni
Sonia Maria Vilela Bueno
EERP-USP

Palavras - chaves: Políticas Públicas; Democracia; Gestão.
E-mail: milafg@uol.com.br

Introdução

A escola é o projeto político – pedagógico, onde consiste num planejamento que visa alcançar resultados necessários para a escola, faz parte de uma sociedade, assim como a sociedade influi na escola e em alguns processos pedagógicos. Contudo, não podemos separar essas instâncias que estão presentes no cotidiano e sim prover um espaço aberto e um tempo de aprendizados, de socialização, de vivências culturais, de desafios e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as dimensões, de modo a educar para a cidadania, levando em consideração também o direito à educação, que é um dos direitos essenciais.

Em uma sociedade democrática é possível a partir de uma educação que permita uma experiência cidadã. A gestão democrática da escola e da educação é de grande importância neste contexto de preparação para a cidadania ou para a constituição de uma sociedade com maior justiça social e menos desigualdades.

Num primeiro momento, apresenta-se um sucinto histórico sobre a gestão democrática da educação, mostrando o movimento da sociedade brasileira e um princípio da legislação brasileira. O segundo momento traz à discussão de alguns autores sobre a temática.

Objetivo

Refletir sobre a importância da LDB para a educação, evidenciando a gestão democrática, na autonomia e na aplicabilidade do ensino; as quais são capazes de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que caracteriza uma categoria eminentemente democrática.

Metodologia

O trabalho foi desenvolvido pela pesquisa qualitativa, bibliográfica e intervenção educativa sobre as propostas curriculares e estudos de artigos elaborados por pesquisadores.

Discussão

Deve-se falar sobre o contexto histórico do Brasil para explicar a busca da gestão democrática escolar nos últimos anos e ainda em processo de implantação.

Desde o período colonial o poder esteve centralizado nas mãos de poucos estrangeiros portugueses, diante da miséria, escravidão e exclusão da maior parte da população. Mesmo depois da suposta independência, que mais pareceu um pacto, continuava-se a ser governados por um estrangeiro e um quarto poder, o moderador, que exercia supremacia sobre os outros três: executivo, legislativo e judiciário.

Chega-se ao final do século XIX, onde as pressões de um prisma diferente de poder, nos remete a uma República que só troca os monarcas pelos militares, mantendo as bases sociais excluídas da participação em construir a nação brasileira.

Já no século XX, sob um contexto de urbanização e industrialização, Azevedo (1999) afirma que o país rompe com o modelo agrário-exportador a partir da grande crise capitalista de 1929 e a revolução de 1930.

Caminha-se em meio a conflitos sociais e lutas pelo poder no país, em que o florescimento de democracia é abafado por duas vezes: em 1937, com o golpe de Getúlio Vargas e a implementação do Estado Novo (1937-1945) e em 1964 com o golpe militar.

Este último ocorreu no momento em que havia perspectivas de avanços das conquistas de direitos e participação da classe dominada, porém jamais conseguiu exterminar sua luta. Nesse período, curiosamente, teve um certo desenvolvimento na educação nacional devido a uma maior aplicação de recursos financeiros governamentais, no entanto a própria escola ainda reflete o caráter centralizado, hierárquico e antidemocrático através da fiscalização e perseguição aos profissionais da educação que tentassem fugir a repressão do Estado.

A partir da década de 1970, a sociedade brasileira vivenciou um processo de luta pela redemocratização do país.

O movimento dos trabalhadores da educação também se destaca nesse período. Os educadores organizaram-se em associações profissionais e acadêmico-científicas, ao longo da década de 1970, intensificando na década de 80, ocorrendo inclusive movimentos grevistas.

A década de 1980 foi um período de abertura política, com conquistas democráticas para a sociedade brasileira e para a educação pública.

Sob a ótica de alguns autores, este período foi de extrema importância para a educação no Brasil, conforme Oliveira (2004), no final da década de setenta do século XX, a sociedade brasileira começou a se organizar em prol da abertura política em rumo à democracia.

É importante ressaltar que através da comparação dos autores vê-se que essa incorporação não ocorreu de forma passiva, pelo contrário, resulta de embates entre o Estado e os movimentos dos educadores, fortalecidos pela participação da sociedade brasileira na reivindicação por melhores condições.

O processo de redemocratização vivido pelo país e o processo de organização política no campo educacional, juntamente com a promulgação da Constituição de 1988, favorecem a elaboração de uma nova lei da educação nacional.

A LDB representa um papel importante na formulação e gerenciamento de uma política educacional para a sociedade brasileira. Contempla a gestão democrática, enfocando a autonomia dos entes federados (art. 3º e 14 do cap. VIII) e a formação (art. 63 e 67 da LDB): os profissionais devem possuir formação docente e/ou pedagógica, além de experiência docente. Possui como proposta básica, a gestão democrática, que se consolida na autonomia financeira, pedagógica e administrativa da escola.

A Constituição de 1988, no art. 214, prevê o estabelecimento, por lei, de um Plano Nacional de Educação e a LDB 9.394/96 institui a Década da Educação, a partir de dezembro de 1997, juntamente com o encaminhamento ao Congresso do Plano Nacional de Educação, com as diretrizes e metas para esses dez anos, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Lei 9.394/96, art. 87, parágrafo 1º).

A democratização da gestão ganhou maior destaque quando, na transição do regime militar autoritário para o período de redemocratização do país, se possibilitou novas formas de manifestações sociais em todos os setores da sociedade e as reformas surgidas no interior do Estado

1.1 Gestão Democrática Escolar

Gestão significa tomada de decisões, organização, direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir suas responsabilidades. Segundo Saviani (apud Ferreira, 2004), gestão da educação significa ser responsável por garantir a qualidade de uma “mediação no seio da prática

social global” que se constitui no único mecanismo de hominização do ser humano, que é a educação, a formação humana de cidadãos.

Percebe-se que, no decorrer da história, existiram muitos movimentos em prol de uma democratização da gestão das instituições públicas, conseqüentemente da escola. Portanto, para que se entenda a trajetória de construção da gestão democrática da educação, devemos entender os diversos fatores que compõem a gestão da educação em um contexto de redefinição do papel do Estado.

No decorrer da história da gestão educacional, temos diferentes objetivos. Segundo Mendonça (2000), num primeiro momento, temos a influência tecnicista, destacando a preocupação com a eficiência e a busca de uma racionalidade econômica. Num segundo momento, o compromisso é com a eficácia para o alcance dos objetivos educacionais voltados para o lado social da escola. Por último, temos a busca pela efetividade política, manifestada através da redemocratização do país. Com isso, a gestão democrática da educação está vinculada a uma determinada abordagem da administração da educação que, segundo o autor, “[...] resultou do caminho percorrido entre diferentes enfoques e ganhou corpo nas duas últimas décadas” (Mendonça, 2000, p.90).

A gestão democrática em si não possibilita a socialização do saber, mas torna-se ponto de partida para a reestruturação dos mecanismos internos da escola que favorecerão esta socialização.

1.2 O Princípio Da Gestão Democrática Da Educação Na Ldben/96

Em meados da década de 1980, foi desencadeado o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, a Lei 9.394 de 1996 - onde também ocorreram muitos embates políticos, a exemplo da Constituição Federal de 1988. O Projeto de LDBEN tramitou no poder legislativo por oito anos, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A LDBEN teve uma trajetória semelhante ao capítulo da educação na CF/88; de um texto avançado, preparado a partir de idéias da academia e dos movimentos sociais, resultou em um projeto alinhado às posições do Ministério da Educação, apesar das mediações que ocorreram. O processo de tramitação da LDBEN foi longo, descontínuo e tumultuado (Peroni, 2003).

Segundo Paro (2001), numa sociedade que se quer democrática, é possível, a pretexto de se garantir a liberdade de ensino à iniciativa privada, pensar-se que a educação – a própria atividade de atualização histórica do homem, pela apreensão do

saber – possa fazer-se sem levar em conta os princípios democráticos? (Paro, 2001, p.54).

Quase uma década após a CF/1988 e um ano após a LDBEN/1996, a correlação de forças entre os movimentos em prol da escola pública e os setores privatistas e governamentais continuava. Segundo João Baptista Bastos (2001), esta correlação de forças seria representada por dois Planos Nacionais de Educação: um da sociedade civil – proposta democrática de massas – e outro do governo – proposta liberal corporativa, sendo que o plano aprovado pelo congresso foi o governamental.

O Art. 87, §1º da LDBEN, estabeleceu a construção de um Plano Nacional de Educação – PNE que deveria ser definido no prazo máximo de um ano, a partir da sua publicação, o encaminhamento ao Congresso Nacional de um Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas a serem cumpridas nos dez anos seguintes, de acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

O Plano Nacional de Educação – Proposta da sociedade brasileira – foi organizado por meio de diversos debates, sendo finalizado no “II Congresso Nacional de Educação – II CONED” realizado em Belo Horizonte em novembro de 1997. Este Plano teve “[...] como horizonte a democracia e a inclusão social [...]”, para “[...] fazer cumprir a Constituição Federal e, assim, dar curso às transformações necessárias para melhorar a qualidade de vida da maioria da população [...]” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – proposta da sociedade brasileira 1997, p.03).

O Plano Nacional de Educação - Proposta da sociedade brasileira resgata a luta pela democratização da educação e a construção de um Estado democrático. Para isto, o Plano recuperou o Fórum Nacional de Educação como instância deliberativa do Sistema Nacional de Educação e os Conselhos (escolares e universitários) como instrumentos de gestão democrática, a fim de uma “instituição educacional pública como um espaço de direito” (PNE – Sociedade Civil, 1997, p.50).

1.3 A Função Do Gestor Escolar

Através do planejamento participativo, os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar são chamados a planejar, avaliar e implementar a proposta de educação a ser efetivada na escola. A responsabilidade desta forma é compartilhada com o coletivo, tornando a possibilidade de sucesso bem maior. Porém, é importante ressaltar que o planejamento participativo na escola não pode jamais reduzir-se a integrar escola-família-comunidade em sua própria maneira de observar a sociedade que o cerca.

É de fundamental importância na realização do planejamento escolar a ação do gestor escolar, e acreditamos que para este desenvolver o processo de executável, deve saber como conduzir-se diante das situações que o planejamento lhe impõe.

O gestor escolar deve incentivar as potencialidades possíveis e estas tornarem-se em ações criativas e inovadoras. Para Gandin (1994, p. 24), participação é construção em conjunto”.

Despertar o interesse da sociedade não é tarefa fácil. A elaboração do planejamento participativo na escola depende da disposição dos que participam, bem como da existência de um clima favorável para que ele tenha um bom andamento.

A escola precisa despertar para o que assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), que regulamenta dois princípios a serem observados para a gestão democrática (inc. I e II, art. 14). Determinando assim, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto da escola e assegurando a participação de pais, alunos e representantes da sociedade civil nos Conselhos Escolares. Esse processo, de gestão democrática, foi incluído num inciso VI, artigo 206 da Constituição Brasileira promulgada em 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90, incentiva a participação da criança e do adolescente, na tomada de decisões no que diz respeito a sua vida e de seu direito a liberdade de opiniões e expressões.

Conclui-se que a partir da democratização das decisões, o gestor estará dando um passo positivo para que a função dele seja repensada e até mesmo aperfeiçoada, porque no momento em que ele permite que a comunidade dê sua opinião e avalie os resultados de um processo que resulta, em parte, da sua atuação, muitos fatores positivos para o seu desempenho profissional.

Considerações Finais

Através deste estudo, foi revelado que por detrás da concepção de gestão democrática, deve existir um exercício ampliado de novas concepções assumidas no plano social, que é de fundamental importância para que se estabeleça a articulação entre a escola e a comunidade que a serve, pois a escola não é um órgão isolado e suas ações devem estar voltadas para as necessidades comunitárias com muito trabalho, dedicação, participação para se chegar ao objetivo da educação que é promover o homem dentro de seu contexto social e político

O educador que se preocupa com sua prática educacional, para que a mesma esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconscientemente. Os novos paradigmas educacionais, criam uma aprendizagem, rica em recursos, onde os alunos possam construir e realizar os seus próprios conhecimentos, pensando assim, na necessidade de alçar o ensino a um patamar democrático, uma vez que o direito à educação vai da apropriação, produção e formação do conhecimento do educando.

Referências

- AZEVEDO, J.C. **Escola cidadã: a experiência de Porto Alegre.** In: OLIVEIRA, D. A. & DUARTE, M. R. T. Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CURY, C.R.J.; HORTA, J.S.B. e BRITO, V.L. **A Medo à Liberdade e Compromisso Democrático: LDB e Plano Nacional da Educação.** São Paulo: Editora do Brasil, 1997.
- DALMAS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola: Elaboração e avaliação.** Petrópolis, RJ, 1994.
- FERREIRA, N. S. C. **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.25, n.89, p. 1227/1249, Set./Dez., 2004.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2000.
- OLIVEIRA, D. A. **Gestão escolar e democratização da educação.** In: MEC - Boletim Ensino Médio Noturno. Maio, 2004.
- PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.
- PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado.** São Paulo: Xamã, 2003.
- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta do Executivo ao Congresso Nacional.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/cibec/on-line.htm>. Acesso em 15 de maio de 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8. ed.. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

EXPECTATIVAS DE PAIS ACERCA DA ESCOLARIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS CAMADAS POPULARES

Francisca Renata Oliveira
Faculdade de Ciências UNESP/Bauru
Márcia Cristina Argenti Perez
Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquã
GEPIFE- Grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização (UNESP CNPq)
Apoio: PIBIC/CNPq

Palavras chaves: Família, Escola, Camadas populares.
Contato: francisca8002@hotmail.com

Introdução

O âmbito de estudo da presente pesquisa envolve instituições importantíssimas, como a família e a escola, ambas estão permeadas de vários significados dentro da sociedade atual, são co-participes no processo de desenvolvimento e formação do ser humano.

O presente trabalho visa incorporar as expectativas dos pais acerca da escolarização no contexto das camadas populares, que também são agentes do processo educativo. Buscando interpretações que ofereçam possibilidades de enfrentamento de problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa que deu início a este trabalho foi desenvolvida com pais de alunos de uma escola pública de um bairro periférico, de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Estes alunos eram duas classes, uma do terceiro ano e outra do quarto ano do ensino fundamental da escola. Foram entrevistadas seis pessoas pertencentes ao grupo familiar que engloba pais, mães e responsáveis pelos alunos.

A escola e o grupo familiar são agências sociais que exercem influência no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Cada família por sua vez reflete nos seus o resultado de uma bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo do processo escolar e das experiências de vida, esse legado é deixado para todos, tanto por aqueles que possuíram um alto nível de instrução, quanto por aqueles que não chegaram a atingir um alto nível de escolarização, são os costumes e culturas de determinados grupos familiares que se distinguem um dos outros por vários motivos, como aspectos étnicos, religiosos e até mesmo geográficos enriquecendo e contribuindo para a construção de vários conhecimentos.

A escola por sua vez é a instituição onde encontra –se as diferentes culturas, é espaço que ocorre o processo de permutação de experiências entre os alunos, professores e pais. Porém nem sempre essa rica diversidade cultural é valorizada. Em

meio às inúmeras desigualdades sociais presentes na nossa sociedade, que por vezes exterminam as expectativas dos indivíduos quanto a uma escolarização e perspectiva de futuro, numa constante reprodução quanto á escolarização nas camadas populares.

Fundamentação teórica

Para a educação, a família é o ponto de apoio para formação do indivíduo enquanto sujeito de sua história é onde se aprende os cuidados básicos e também onde se absorve o conhecimento absorvido pelos pais e avós ao longo de suas gerações, é onde se privilegia o cuidado e o carinho, é a primeira instituição social que uma criança tem ou pelo menos deveria ter.

Os estudos de Maria Alice nogueira, realizados na área da sociologia, demonstram que a instituição família, passou por várias mudanças, no que compreende à sua estrutura familiar. É o que ela chama de processo de metamorfose, são as mutações das famílias na escolaridade ocidental, nos países industrializados. As principais mudanças incluem o decréscimo do número de casamentos, em detrimento de uniões livres. Houve também a diversificação das uniões familiares, como é o caso famílias monoparentais, recompostas e monossexuais. Outro fator relevante foi a diminuição do número de filhos por meio dos métodos contraceptivos e o grande avanço da mulher no mercado de trabalho.

Para as camadas populares, a escola tende a ser vista como um meio de ascensão social e de qualificação para o trabalho. (PEREZ, 2007, p.12). A Escola possui papel transformador com base nas condições existentes, tendo como tarefa primordial à difusão de conteúdos concretos e indissociáveis da realidade social.

As classes ou camadas populares passaram a ter acesso à escola a partir da formação da sociedade capitalista e da crescente industrialização. A expansão e a integração do sistema econômico requereram que parte da massa assalariada se transformasse em massa instruída, pois estes em sua maioria eram oriundos do campo.

A educação para os populares, não surgiu como instrumento de libertação através do conhecimento ou para formação de uma consciência crítica, e sim como ferramenta para atender a demanda das novas funções de trabalho e principalmente os anseios por uma mobilidade social.

Metodologia

O trabalho foi desenvolvido com pais de uma escola pública de um bairro periférico, numa cidade do interior de São Paulo. Para os sujeitos da pesquisa, foram consideradas seis famílias que tinham os seus filhos matriculados na escola, sendo três famílias de cada classe dos alunos, que eram as classes do terceiro e quarto ano do ensino fundamental.

A coleta de dados com os pais, foi feita por meio de entrevistas semi-estruturadas, com o consentimento destes, por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, e também por observação durante as reuniões de pais.

O grupo de famílias entrevistadas, é formado por uma variedade muito grande, que engloba tanto as formas de arranjos, como o nível de escolarização. Das seis famílias participantes, duas são nucleares, duas ampliadas, uma homoafetiva e uma recomposta.

Quanto à escolarização, esse grupo se divide de maneira bem heterogênea, só há uma família, dentro o grupo, que possui nível de ensino superior e técnico. Há o grupo dos que possuem ensino médio incompleto, e o grupo dos que possuem ensino fundamental incompleto que abriga também os analfabetos.

Na escrita do trabalho foram dados nomes fictícios para os participantes da pesquisa, resguardo o direito de não terem divulgadas sua identidade, respeitando o termo de consentimento livre e esclarecido.

Resultados Preliminares

Quanto às expectativas de escolarização com os pais, observou-se uma grande preocupação e valorização aos cuidados e permanência dos alunos na escola todos os entrevistados esperam por um futuro melhor, um sucesso que será alcançado por meio da escolarização, porém as cobranças e elogios quanto à escolarização feita pela grande maioria dos familiares, se restringe à questões dos cuidados e das responsabilidades da escola, como o fato de ligar avisando quando os filhos estão doentes ou quando brigaram.

Meu filho ta na quarta série e não sabe ler nada. Já a Sabrina é mais esperta, ela sabe ler e escrever ela até que não dá problema na escola. Mais eu sei que meus filhos são levados, eu tenho até dó dos professores. Não escolheria outra escola, lá as professoras conhecem eles desde pequeninhos, o diretor é uma benção a diretora é muito boa. (Arlete, mãe da Sabrina).

O conceito da qualidade de educação parece se perder em meio à bondade dos diretores e na esperteza da aluna que aprende fácil, e quanto ao filho que não sabe ler nada?

Gostaria que ele passasse de ano e que colocasse um ensino médio, já falei em reunião, mas eles falam que não tem jeito, que a escola é muito pequena. A escola é boa em vista de muitas que a gente ver por ai... (Márcia mãe do Marcio).

A Mãe de Marcio espera que o filho chegue ao ensino médio, valoriza a escola com relação às outras escolas.

Quanto às expectativas de futuro, há pais e responsáveis que esperam que os filhos tenham sucesso profissional por meio dos estudos, mas reconhecem que depende deles também e não só da escola.

eu quero que ela seja uma juíza, ou uma médica. Ah! até pode ser uma professorinha né? Mais pra isso ela tem que estudar né filha? (Sr, João pai de Carla).
A escola é ótima né? Mais eu sei que depende dela também né? (D. Maria avó da Luciana)

As famílias veem na escola a oportunidade de ascensão social, reconhecem a responsabilidade dos filhos e netos para isso ser alcançado, porém foi observado que a grande maioria dos participantes restringem as suas cobranças quanto a qualidade da escolarização no fato da escola ser próxima de casa, ser menos pior que as outras escolas, os avisos e até mesmo na bondade dos diretores.

Considerações finais

Trazer as questões que envolvem as expectativas de pais acerca da escolarização no contexto das camadas populares é um desafio e tanto se pensando que este ambiente envolve questões culturais, sociais e econômicas que devem ser respeitadas. No que se refere ao grupo de pais entrevistados, é possível afirmar pelos dados coletados que, a maioria dos pais atribuem à escola valores que se referem mais aos cuidados e as assistências, do que com a formação e a escolarização. Será que ao atribuírem tais valores à escola os pais influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem? Qual é o impacto de tais expectativas no que tange a participação dos pais na vida escolar dos filhos? Quais alterações no contexto familiar acontecem ou poderiam acontecer em virtude do enfrentamento de tais expectativas em relação aos problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem dos filhos?

Referências

PEREZ, M.C.A.; BORGHI, R.F. (Orgs.) **Educação: políticas e práticas**. São Carlos: Suprema, 2007.

EXPECTATIVAS DE PROFESSORES ACERCA DA ESCOLARIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS CAMADAS POPULARES

Francisca Renata Oliveira
Faculdade de Ciências UNESP/Bauru
Márcia Cristina Argenti Perez
Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara
GEPIFE- Grupo de estudos e pesquisas sobre infância, Família e escolarização (UNESP
CNPq)
Apoio: PIBIC/CNPq

Palavras chaves: Família, Escola, Camadas populares.
Contato: francisca8002@hotmail.com

Introdução

Discursar sobre o universo da família e da escola, é extremamente importante para poder entender um pouco este ambiente, levantar pontos de vista deferentes, até mesmo propor novas sugestões que favoreçam essa relação que, na maior parte dos casos se apresentam de maneira conflituosa e deturpada pelos próprios agentes representantes dessas duas instituições que são: a família e a escola.

Trazendo essa discussão para o contexto das camadas populares, é onde se encontra um maior número de sujeitos que vivem a margem da sociedade, as famílias em grande parte possuem maior número de filhos, ocupam as zonas periféricas, estão empregadas nos setores que em geral ofertam baixos salários e nenhuma estabilidade.

O público das camadas populares é o que mais se beneficia dos espaços oferecidos de educação informal, sejam estes oriundos das iniciativas privadas ou das organizações não governamentais, eles ocupam lugar de destaque dentro do universo das camadas populares, que necessitam deste tipo de apoio social.

A escola por sua vez, está na comunidade, porém nem sempre esta faz parte dela de uma maneira integrada e significativa, permeando os vários processos que envolvem as relações entre família e escola.

O estudo das expectativas, construídas socialmente sobre a escolarização, pode trazer esclarecimentos importantes para a compreensão do papel da educação escolar na sociedade atual. Pode, também, fornecer subsídios para programas educativos, quer junto à família - como programas de educação de pais - quer junto à escola, em programas de formação de professores.

Para a pesquisa que gerou este trabalho, foram contemplados como sujeitos professores de uma escola que atendesse ao público das camadas populares urbanas.

A pesquisa se deu numa escola pública, em uma cidade do interior de São Paulo, e iniciou com atividades de observação participante nas salas de aula, foram feitas também entrevistas semi-estruturadas com as duas professoras envolvidas.

O objetivo deste trabalho é analisar as expectativas de escolarização, nos universos da família e da escola, sobre o olhar dos professores, a partir das suas práticas escolares. Apresentar o discurso que envolve essa esfera de relações composta pelo corpo docente no contexto das camadas populares.

Fundamentação teórica

As camadas populares passaram a ter acesso à escola a partir da formação da sociedade capitalista e da crescente industrialização, houve a universalização do ensino que surgiu na Europa. A expansão e a integração do sistema econômico requereram que parte da massa assalariada se transformasse em massa instruída.

Diversos estudos na área da educação indicam que a escola tem assumido com rigidez seu papel de educação sistemática, não levando em consideração o meio social e, principalmente, familiar de que as crianças provem, gerando um grande índice de fracasso escolar, sobretudo pelo desconhecimento das condições de seus educandos.

Estes problemas que se propagam até os dias de hoje, surgiram há séculos atrás, no contexto da revolução industrial. Walter Benjamim (1984) chamou a atenção para a maneira de ser das crianças pobres nos inícios do século XIX na Europa . A maneira como as crianças pobres e frágeis eram vistas há 200 anos atrás ainda é presente no espaço da educação pública do nosso país.

A escola, bem como o corpo docente que estão inseridas nas comunidades e periferias, tem um discurso idealista do perfil de seus alunos. Em sua grande maioria pertencem a vários tipos de grupos familiares. Alguns de caráter monoparental, homoafetivas, nucleares e recompostas.

Diversos estudos na área da educação indicam que a escola tem assumido com rigidez seu papel de educação sistemática, não levando em consideração o meio social e, principalmente, familiar de que as crianças provem, gerando um grande índice de fracasso escolar, sobretudo pelo desconhecimento das condições de seus educandos. No tocante à família, esta se preocupa em oferecer uma educação assistemática, tendo como referencial a educação recebida de seus pais, as orientações de médicos, revistas, costumes e tradições. Acabam remetendo ao modelo de escola que tiveram como sendo o ideal e que dava conta de ensinar.

A escola bem como o espaço social reservado a educação está permeado de estereótipos, que limitam a realidade dos seus educandos, há um padrão ideal de família que muitas vezes se torna utópico diante da realidade social que os mesmos se encontram. Uma violência simbólica, onde o papel do professor está a serviço de uma imposição de uma visão de mundo legitimadora de uma ordem vantajosa para os dominantes (PATTO, 1990).

Metodologia

O estudo realizou-se numa escola pública do ensino fundamental, em uma cidade do interior do estado de São Paulo, foram entrevistadas duas professoras, o critério de seleção para a escolha da escola foi encontrar uma escola que atendesse ao público das camadas populares urbanas.

As séries escolhidas para coleta dos dados foram: uma classe do terceiro ano e uma do quarto ano do ensino fundamental, pois nesse período da escolarização esses dois grupos apresentam certa familiaridade com o ambiente escolar, com a rotina, com as tarefas e as regras da instituição.

A escola nessa fase de escolaridade, tende a oferecer uma maior proximidade com a família, no sentido de promover reuniões escolares que contemplem discussões referentes tanto às notas quanto a respeito do desenvolvimento e do comportamento do educando.

Optamos por definir como procedimento metodológico para da coleta de dados a realização de entrevistas semi-estruturadas, que foram gravadas e transcritas integralmente.

Quanto às professoras entrevistadas, foram dados nomes fictícios a ambas, sendo a professora 01, apresentada como Ana e a professora 02 como Claudia. Ambas aceitaram participar da pesquisa mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

A professora Ana teve como formação inicial o curso de Magistério, graduou-se em psicologia e pedagogia e é pós-graduada em psico-pedagogia, em 2010 lecionava terceiro ano, e há dezessete anos trabalha como professora.

Em sala de aula procura focar o conteúdo de matemática, segundo ela, há uma preferência particular pela matemática, e um pouco menos para a língua portuguesa. Tal preferência reflete diretamente no desempenho de seus alunos, pois todos gostam mais de matemática e odeiam língua portuguesa. Não demonstra ter um planejamento de suas aulas e não há uma rotina estabelecida.

A professora Ana se apresenta de maneira flexível, quanto aos problemas de indisciplina, não costuma gritar com seus alunos, assegura ainda que é contra colocar aluno para fora da sala de aula, tem como uma de suas práticas tentar resolver os problemas mau comportamento primeiramente dentro da sala na sala, depois passar para as instâncias superiores dentro da escola.

Se qualquer coisinha você ficar gritando: vai pra fora! Ou vai para a diretoria! Eu acho que não é por aí. Eu nunca coloquei aluno para fora de sala eu acho que não vai resolver nada eu tento saber o que ta acontecendo explico que o que estão fazendo não está certo. (Fala da Professora Ana).

A professora faz questão de manter e exercer a sua autoridade como responsável pela sala de aula, para que não perca a sua autonomia.

A professora Claudia, teve a sua formação inicial no curso técnico em contabilidade, graduou-se em pedagogia e pós- graduou-se em Educação Especial, no período da pesquisa, em 2010 lecionava no quarto ano, e há cinco anos trabalha como professora.

Quanto às práticas da professora Claudia, ela apresenta um planejamento de suas aulas, em uma rotina do dia estabelecida ao inicio das aulas, trabalhando com autoavaliação com os alunos ao término das mesmas.

Em relação aos problemas disciplinares, a postura da professora Claudia é pedir que os alunos que não se comportam saiam da sala, isso pode acontecer de maneira sutil ou aos gritos. Sua postura como docente tem características autoritárias.

Resultados

A partir dos dados das entrevistas com as professoras e do material coletado durante as observações, é relevante dizer que as expectativas das professoras acerca de escolarização diante do contexto das camadas populares, podem ser identificadas nas falas das professoras e inclusive nas suas práticas. Trazendo a discussão os referenciais teóricos que fundamentam este trabalho como Bourdieu e Pato, no tocante a violência simbólica que se encontra presente no discurso das professoras.

Eu sempre falo para eles, se a gente quiser ser alguém na vida, independente da profissão tem que ter estudo. Acho que quase tudo depende da educação, para ter emprego tem que ter uma escolaridade, e acredito que a escola tem que ser um ambiente prazeroso, onde as crianças tenham prazer em vir estudar. (Fala da Professora Ana).

Os valores e expectativas atribuídos à escolarização por parte da professora Ana, se limitam ao profissional, e está principalmente ligado ao fato de ter que estudar para ser “alguém na vida”. O que estaria implícito nesse “ser alguém na vida”? A professora Ana denomina a educação como um instrumento de ascensão social para seus alunos, ratificando oralmente o que Bourdieu (1998) diz ser uma lógica que tem por função conservar os valores que fundamentam a ordem vigente.

Aqui agente recebe muitas crianças de instituições... Essas crianças são mais complicadas de trabalhar, todos os problemas que eles têm lá no ambiente que eles ficam influencia aqui, é uma instituição que cuida, mas não é a família e nem a escola. E como trabalhar esses conflitos nesses sujeitos? Como é que eu vou gerar vontade de aprender nesse sujeito?

O papel da família é importante principalmente a família bem estruturada, aquele modelo tradicional, com pai mãe... quando a criança tem incentivo em casa ela dá conta melhor aqui. (Falas da professora Claudia).

No tocante aos valores e expectativas da professora Claudia, referentes escolarização, esta traz para o seu discurso a realidade social e familiar dos seus alunos, como causa da falta de interesse e expectativas pela escola.

Com relação aos valores atribuídos à escolarização e às famílias pelas professoras, apresentam falas extremamente relevantes para se entender o fio condutor de suas práticas e seus discursos.

Considerações finais

O trabalho de pesquisa que gerou este artigo, ainda se encontra na fase de análise dos dados, mas é possível afirmar que, durante a realização deste trabalho de pesquisa, deparou-se com várias situações que propiciam pensar nas práticas assumidas pela categoria dos professores.

Seria ingênuo dizer que concluí categoricamente um fato, uma idéia sobre o tema apresentado, porém dentro do que me foi oportunizado pelos dados, surgem várias indagações, que se leva pensar sobre a didática que compete ao docente, o respeito pelo aluno e pela sua família, e o compromisso com a profissão assumida. E, principalmente questionar a maneira como a sociedade demarca território, levantando muros que reproduzem uma exclusão no tocante aos populares, exclusão essa, que começa na escola.

A partir do discurso das professoras entrevistadas, é possível fazer algumas indagações que ficam como desafio para o exercício da profissão docente, que seriam: Como trabalhar e respeitar a realidade dos educandos, sem violar a sua

cultura? Como lidar com o modelos e estereótipos de família ditados pela sociedade e seguido pelas escolas?

Referências

BENJAMIN,W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo:Sumus,1984.

BOUDIEU,P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A.(Orgs.). **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

PATTO, M.H.S **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T.Q. Queiroz, 1990.

TEMPO E ESPAÇO PARA ÉTICA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Ana Lidia Felipe Guimarães
Ana Céli Pimentel de Souza
Maria Judith Sucupira da Costa Lins
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
Rio de Janeiro – RJ- BRASIL

Palavras-chaves: Currículo; Ética; prática pedagógica.

E-mail: alfelippe@gmail.com

Esta pesquisa surgiu do interesse pelas diferentes formas possíveis de ensino e de aprendizagem da Ética em escolas nacionais e internacionais, impulsionada por meio de literatura como por observações realizadas em diferentes instituições.

Apresentamos um recorte dessa pesquisa realizada em uma turma do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Município do Rio de Janeiro. Consideramos como hipótese que é possível se ensinar e se aprender ética, isto é, dos professores efetivarem o tema transversal da Ética nas suas práticas pedagógicas.

O processo ensino /aprendizagem da Ética representa um constante desafio para os educadores. “Ética se refere a decisões que são tomadas a partir da análise crítica de situações com base em parâmetros e critérios que não devem ser fundamentados na emoção, mas em virtudes.”(LINS, p.121, 2009).

Acreditamos que uma das tarefas na ação pedagógica, é, portanto a presença da Ética no currículo escolar que se concretiza como Educação Moral com aquisição das virtudes.

Ao inserir no cotidiano escolar as virtudes para orientar o comportamento de seus alunos o professor promove o ensino/aprendizagem da ética na formação de cidadãos para sociedade do século XXI.

Os objetivos traçados para essa pesquisa foram: Observar como se organiza o processo de ensino/aprendizagem da ética e sua apresentação no currículo de uma escola e identificar a aprendizagem da ética nos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Destacamos que a pesquisa é qualitativa e utiliza a metodologia da “Escuta Sensível” desenvolvida na por René Barbier (1997). Esta Escuta Sensível possibilita

uma prática de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais de uma instituição de forma que permite o conhecimento de cada participante.

Por meio da "Escuta Sensível" foi possível compreender o que a professora ensina, além de oportunizar uma melhor aprendizagem nos estudos de Ética e de reflexões referentes ao ensino da Educação Moral no contexto de sala de aula. .

Dessa maneira, na observação participante o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar do seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação.(Alves-Mazzotti, 1998).

Fundamenta-se esta pesquisa a partir da filosofia Alasdair MacIntyre Nascido na Escócia, emigrou para Estados Unidos onde prossegue sua carreira. É um filósofo atuante, considerado "um dos autores que tem escrito, de forma mais inteligente sobre ética, constituído uma das vozes mais autorizadas e singulares neste domínio." (MARQUES, 2006, p. 38).

A obra do Filósofo Alasdair MacIntyre se destaca pela coragem de suas afirmativas, coerência da exposição de suas idéias e a honestidade na apresentação e críticas de suas teorias.

Para MacIntyre (2001), o exercício da virtude é capaz de exigir uma postura muito bem-definida com relação a questões sociais e políticas, portanto as virtudes podem ser e são praticadas nas formas institucionais, que são os suportes sociais da prática. As indagações realizadas por MacIntyre (2001) sobre uma possibilidade de uma moralidade para estes tempos de pós-modernidade na formação integral do ser humano passa pela adesão de princípios éticos que são concretizados na vida social. Alasdair MacIntyre está atento às transformações do contexto social, isto é, uma conexão da moralidade com a institucionalidade própria de cada sociedade buscando uma comunicação racional, coerente e inteligível para a existência da pessoa humana e da comunidade.

A *Desordem Moral* existente na sociedade está especialmente ligada a um estado de emotivismo no plano da vida ética. O emotivismo é uma doutrina de juízos morais pessoais e que esses não passam de expressões de preferência, expressões de sentimento ou atitudes de prazer individual e de caráter valorativo. (MacIntyre, 2001).

O emotivismo encontra um terreno fértil nas mudanças ocorridas nas sociedades atuais, na perda de paradigmas, no crescimento da subjetividade, no hedonismo, na ausência de autoridade e na destruição da tradição. (MacIntyre, 2001)

As virtudes enquanto qualidade se apresenta como uma proposta fundamental em contraponto a esse estado de Desordem moral. Entende-se a virtude por um conceito dinâmico, apresentado não como um estado acabado de perfeição, mas como algo que se renova na ação e que pode fornecer novos caminhos para a prática da moralidade.

“O exercício das virtudes é, em si, capaz de exigir uma postura muito bem-definida com relação a questões sociais e políticas. A partir das formas institucionais específicas aprendemos ou deixamos de aprender a exercitar as virtudes.” (MACINTYRE, 2001, p. 321)

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Lei nº 9394 (BRASIL, 1996) orienta a prática de Educação Moral como Ética, essa determinação legal, explicitada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) - PCN, indica que o ensino de Ética seja realizado por meio de Temas Transversais.

No que diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais, a aprendizagem da Ética acontece por meio da abordagem de quatro blocos: Justiça, Diálogo, Solidariedade e Respeito Mútuo. Há nos Parâmetros Curriculares Nacionais objetivos específicos que devem ser alcançados por parte do profissional de educação referentes aos blocos quanto à temática da Ética.

Em se tratando do currículo escolar e Ética a obra de Jean Piaget contribuiu especificamente, na compreensão do desenvolvimento moral, por ser uma questão significativa da educação, sob seu duplo aspecto, moral e intelectual.

Passamos para a prática pedagógica, a professora regente inseriu durante todo o ano letivo de 2010 o ensino/aprendizagem do tema transversal ética nesta turma de 3º ano. Segundo relato dessa professora, desde que ela iniciou seu trabalho na rede pública utiliza o livro “Histórias de Crianças”, cujo autor é Vinayak Krishna Gokak, as histórias oportunizam o trabalho com valores humanos.

As aulas se compunham de uma dinâmica sistemática, na qual o tempo foi dividido em três momentos para ensinar Ética perpassando por todos os componentes curriculares da sala de aula e em outros ambientes escolares.

O tempo e espaço foram divididos em: primeiro momento, os alunos realizavam uma meditação, na qual a professora descrevia cenas positivas. A partir desta dinâmica, observamos que era uma forma de concentração para as etapas posteriores devido a agitação da turma. No segundo momento houve a leitura de textos que apresentavam mensagens virtuosas. O terceiro momento se constituiu em

atividade de desenho sobre a história contada. No final da semana (as sextas feiras) os alunos montavam um mural com as suas produções.

Por ser uma turma que se encontrava em diferentes etapas de aprendizagem os textos eram freqüentemente escolhidos pela professora regente, entretanto a professora da sala de leitura incentivou os alunos a pegarem livros com enfoque em valores humanos para ler em casa.

No segundo semestre estas histórias eram re-significadas, nesse sentido a professora regente indagava se já haviam vivenciado alguma das histórias, isto é, com questionamentos e reflexões diante das situações morais cotidianas que surgiram no decorrer da sua prática, além do desenho, os alunos passaram a escrever suas próprias histórias.

Ressaltamos que a professora regente, em nossas observações revelou ter um compromisso social e político nas atitudes da própria vida e no agir com seus alunos.

Um dos exemplos desta afirmativa foi o fato de um de seus alunos ter sofrido violência doméstica pelo padrasto. A professora chamou a mãe e a avó que negaram e relataram o fato de forma contraditória. Não satisfeita, a professora fez um relatório descrevendo o estado físico do aluno e de suas faltas as aulas.

Encaminhou o relatório para o conselho tutelar com apoio da direção que inicialmente resistiu, entretanto com a argumentação, atitude de perseverança e coragem a professora fez valer a dimensão Ética de seus alunos que culminou em um trabalho sobre Estatuto da Criança e do Adolescente.

Quando a professora se utilizava de outras propostas (caderno pedagógico) proveniente da Secretaria Municipal de Educação, ela inseria estratégias similares as anteriores para trabalhar o ensino da ética, por meio da interpretação e com a tradicional questão: Qual é a moral da história?

Nesta prática pedagógica, a inserção da Ética como Tema Transversal teve como objetivo conhecer e reconhecer as atitudes pautadas por princípios de solidariedade, amizade, justiça e perseverança. “Ao ancorar a Educação Moral na vivência social, reatam-se os laços entre pensar, falar e agir.” (BRASIL, 1998, p. 89).

Concluimos que a dimensão pedagógica nessa sala de aula nos ofereceu condições de compreender a prática escolar e nos mostrou a realização do processo de aprendizagem da Ética que apontaram a vivência prática das virtudes como orientação curricular. Oportunizou a professora reflexões sobre o Tema Transversal Ética e de ampliar estratégias educacionais que foram desenvolvidas em suas aulas.

Consideramos que os objetivos inicialmente propostos de observar, foram alcançados, entretanto, destacamos que essa formação Ética e Moral é contínua.

É importante salientar, que esta pesquisa encontra-se em andamento, e está sujeito a novas conclusões. Com a continuidade de nossas observações, poderemos oferecer resultados mais específicos no final da pesquisa.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Thomson. 1999.

LINS, M.J.S.C., *Educação Moral na perspectiva de Alasdair MacIntyre*. Rio de Janeiro: Access Editora, 2007.

MACINTYRE, A. *Depois da Virtude: um estudo em teoria moral*. Trad. Jussara Simões. Bauru: EDUSC, 2001.

MARQUES, R. *A Ética de Alasdair MacIntyre*, p.1-13, 2006.

PIAGET, J. – 1973 – *Le jugement moral chez l'enfant* – PUF – Paris.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO NO TRÂNSITO ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE UM PERSONAGEM HERÓICO.

Anauá Carina de Campos Moreira
Faculdade de Ciências UNESP/Bauru, licenciatura em Pedagogia
Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins
Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, UNESP/Bauru

Palavras chaves: trânsito, conto de fadas, herói.
Contato: anauaflores@gmail.com.

Introdução e Objetivos

A educação para o trânsito é um assunto pertinente a todas as cidades do país e do mundo, considerando-se o alto índice de acidentes, bem como o número de vítimas fatais, em especial com relação ao público infantil. Doenças cardiovasculares, homicídios e trânsito são os elementos que mais resultam em perda de vidas.

Estudo realizado por pesquisadores da Austrália, Grã-Bretanha e Suíça, a pedido da Organização Mundial da Saúde (OMS) revelou que acidentes de trânsito são responsáveis por 10% das mortes de jovens no mundo. O estudo, publicado pela revista médica *The Lancet*, afirma que levando em consideração todas as causas de morte, 2,6 milhões de pessoas entre 10 e 24 anos morrem a cada ano, e que 97% dessas mortes ocorrem em países de média ou baixa renda, incluindo-se aqui, o Brasil. Os índices de mortalidade nos países de média e baixa renda são quase quatro vezes maiores do que nos de países ricos.

Este estudo e os graves acidentes relatados durante a leitura de um jornal diário de qualquer cidade de médio porte demonstram a quantidade de vidas perdidas e outras transformadas em função de alguma conseqüência do acidente. Mas, o mais relevante é que estes problemas poderiam ser evitados.

A OMS recomenda algumas intervenções para se promover a segurança, melhorar a saúde e evitar mortes entre os jovens, entre elas, fiscalizar a velocidade de carros para evitar acidentes, e impor leis mais rígidas de limite de álcool para motoristas.

A educação para o trânsito aparece em vários debates como forma de otimizar o quadro a que hoje se assiste, porém até o momento, para este tema há apenas a indicação do trabalho entre os temas transversais pelo Ministério da Educação (MEC).

Este estudo surgiu da participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística, Literatura e Educação Estudos (GEPLLE) da UNESP Bauru e tem a

particularidade de propor ações dentro de limites bem demarcados, isto é, são atividades promovidas pela Empresa Municipal de Desenvolvimento Urbano e Rural de Bauru (EMDURB). A EMDURB, enquanto gestora do trânsito no âmbito municipal, tem a incumbência de propor ações educativas para a cidadania no trânsito por meio de seu Setor Técnico de Educação para o Trânsito (STET). Nosso objetivo é avaliar o impacto dos contos de fadas, com enfoque na trajetória do herói, para a educação no trânsito.

O STET já realiza varias atividades e nesse sentido observou-se a necessidade de ir além e trabalhar de maneira mais profunda e efetiva para que se consolidasse a importância da conduta defensiva enquanto preservação da vida. Assim, considerou-se a possibilidade do trabalho com os contos de fadas, enfatizando os valores positivos e os heróis.

Ouvir e contar histórias é fundamental para o desenvolvimento da identidade da criança, pois através dos contos ela tem a possibilidade de representar seus papéis na sociedade, vivenciando situações prováveis, numa estória da qual agora é protagonista.

[...] – a criança precisa entender o que está passando dentro de seu eu consciente para que possa também enfrentar o que se passa no seu inconsciente. Ela pode atingir esse entendimento e, com ele, a capacidade de enfrentamento, não pela compreensão racional da natureza e do conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele graças à fabricação de devaneios – ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos fabulares apropriados em resposta a pressões conscientes. E isso a capacita a lidar com esse conteúdo. É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela seria incapaz de descobrir por si só de modo tão verdadeiros. Mais importante ainda: sua forma e estrutura sugerem à criança imagens com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida. (BETTELHEIM, 2007, p. 13-14)

Essa é exatamente a mensagem que os contos de fadas transmitem à criança de forma variada: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana - mas que, se a pessoa não se intimida e se defronta resolutamente com as provações inesperadas e muitas vezes injustas, dominará todos os obstáculos e ao fim emergirá vitoriosa.

Pesquisa realizada pela United Nations Educational. Scientific and Cultural Organization (UNESCO) em 2003 demonstrou que crianças associam o trânsito à violência. Tal afirmação pode igualmente ser identificada com os estudantes do nível fundamental visitadas pelo STET em seu trabalho de sensibilização para a conduta defensiva desde o ano de 1999.

A falta de uma referência positiva faz com que os estudantes apenas reforcem um ponto de vista parcial e que tende a ser determinista, com poucas possibilidades de mudança de comportamento que resulte em menos índice de acidentes.

O espaço público deve ser entendido como compartilhar dos interesses que convergem para o equilíbrio de um todo? Podem-se ensinar as crianças a relacionar o trânsito a um espaço de convivência com direitos e deveres mútuos? Considerando-se, inclusive, em uma diferente trajetória, que esse espaço possa ser palco de aventuras heróicas?

Para a apreensão de um comportamento mais adequado ao trânsito e às regras de convivência existiria um manual? Um caminho a seguir? Como entender o aprendizado por parte das crianças de 3º e 4º anos, objeto das ações propostas?

Metodologia

O estudo realizar-se-á numa escola pública municipal do ensino fundamental, em Bauru, cidade do interior do estado de São Paulo, com entrevista a professoras das seis classes abordadas, sendo três do 3º ano do ensino fundamental e três do 4º ano do ensino fundamental. O critério de seleção para a escolha da escola foi o desejo desta instituição em aprofundar os cuidados no trânsito para com seus alunos, bem como apresentasse riscos eminentes de acidentes na travessia da via urbana defronte a escola durante a chegada e a saída dos alunos.

Optamos por definir como procedimento metodológico para a coleta de dados a realização de observações, entrevistas semi-estruturadas, que gravadas serão transcritas integralmente.

Discussão E Considerações Finais

Os mitos expressam as esperanças e os sonhos da humanidade e estão espalhados pelo planeta, sendo verificados em todas as culturas humanas, com motivos idênticos em seus mitos nas mais diferentes e diversas comunidades. São,

igualmente, a base de nossa linguagem e de nossa literatura, citados inclusive nas peças de autores como Ésquilo e Shakespeare. Os mitos podem ser encontrados na linguagem cotidiana, como quando se diz que alguém é “tão vaidoso como Narciso”.

Segundo Mircea Eliade,

O mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada em perspectivas múltiplas e complementares...o mito conta uma história sagrada, relata um acontecimento que teve lugar no tempo primordial, o tempo fabuloso dos começos...o mito conta graças aos feitos dos seres sobrenaturais, uma realidade que passou a existir, quer seja uma realidade total, o Cosmos, quer apenas um fragmento, uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, é sempre portanto uma narração de uma criação, descreve-se como uma coisa foi produzida, como começou a existir [...] (ELIADE, 2000, p. 12-13).

O homem moderno, tanto quanto o antigo, é um ser complexo que envolve razão, afetividade e emoção. Os mitos modernos não abrangem mais a totalidade do real como ocorria nos mitos gregos, romanos ou indígenas, mas sim temas específicos, como a sensualidade, a juventude, a maternidade, por exemplo. Os mitos são imagens arquetípicas, presentes no inconsciente coletivo e que na sociedade moderna são recriados em novas imagens e mitos modernos.

Tem-se a referência do automóvel enquanto elemento indispensável à sociedade moderna e símbolo de status, de tal maneira que se torna indissociável da modernidade. “Bem, os automóveis adentraram a mitologia. Adentraram os sonhos...” (CAMPBELL, 1990, p. 19).

Permeiam o automóvel os sonhos humanos enquanto elemento mítico e no mito o personagem recorrente é aquele que parte em uma jornada com o objetivo de dar sua vida por algo maior ou diferente dele mesmo, constituindo a figura arquetípica do herói. Este pode ser uma alternativa de trabalho de educação de trânsito revelando uma face positiva para o surgimento de novos valores e atitudes, no compartilhamento de espaços públicos.

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve relacionar-se simultaneamente com todos os aspectos de sua personalidade – e isso sem nunca menosprezar a seriedade de suas dificuldades mas, ao contrário, dando-lhe total crédito e, a um só tempo, promovendo a confiança da criança em si mesma e no seu futuro. (BETTELHEIM, 2007, p. 11)

Os contos infantis propiciam igualmente às crianças que possam resolver seus problemas, seja no primeiro dia de aula numa nova escola, ou para garantir seu desejo, sua autonomia, ou equilibrar suas emoções e talvez entender as vias públicas como sinônimo para espaço de compartilhamento.

Para a vida (e para a educação no trânsito!) os contos de fadas são fundamentais para transmitir mensagens da vitória do bem sobre o mal, de uma maneira atemporal. A criança elaborará internamente a estória modelando-a a sua realidade e a seu momento específico e que regularará o amadurecimento em oposição à ansiedade e ao acúmulo de demandas, cobranças e pressões de toda sorte que a sociedade moderna exerce sobre os indivíduos, mesmo sobre as crianças.

Se clássicos, se contos de fadas, apresentam tantas vantagens irrefutáveis, por que não utilizá-los também para a educação de trânsito? E se, além disso, se fizesse um texto coletivo onde houvesse a estória de um herói para o trânsito? Sim, é possível e não só enfatizando as ações positivas, mas adotando melhores condutas e estimulando ao letramento.

A estória do herói se repete seguindo sempre um padrão que constitui sua jornada. Este personagem se insere no desconhecido e no sobrenatural com o objetivo de realizar um embate contra determinadas forças, tendo como resultado a melhora significativa para o herói e seus semelhantes.

Em todos os lugares, pouco importando a esfera do interesse (religioso, político ou pessoal), os atos verdadeiramente criadores são representados como atos gerados por alguma espécie de morte para o mundo. (CAMPBELL, 2007, p.40)

É de suma importância para a educação a trajetória do herói e a importância deste personagem, bem como a relevância da contação de estórias e dos contos de fadas, narrativas simbólicas capazes de transmitir experiências subjetivas complexas e vivências emocionais delicadas às pessoas mais ingênuas e às crianças.

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia sem precisar saber o nome disto tudo e muito menos achar que tem cara de aula... (ABRAMOVICH, 1995, p.17).

Para fazer frente à valorização dos exemplos negativos, das ações de transgressão pela transgressão, cumpre demonstrar outras possibilidades nas ações cotidianas. Refletir sobre situações que fogem ao controle, que não são sempre perfeitas, como o são na vida obstáculos que tem de ser transpostos e verificar outros resultados, principalmente outros resultados.

Assim, narrar fatos hercúleos, abordar a vitória do bem sobre o mal, ressaltando as atitudes que agreguem valor positivo, pode funcionar como um espelho

capaz de refletir nos estudantes – ouvintes a alternativa de novos hábitos que conduzam para longe dos acidentes.

Vislumbrando os vários caminhos e possíveis encruzilhadas a que chegam os educadores e os próprios estudantes quando se deparam com situações reais no e para com o trânsito, este trabalho pode resultar em um referencial para a educação para o trânsito, de forma lúdico e educativa e que leve a uma reflexão sobre a conduta defensiva especialmente para o pedestre, a maior vítima de acidentes.

Mais que simplesmente atividades esporádicas e distribuição de materiais como folhetos e cartazes, acreditou-se no quanto o trabalho poderia ser acrescido em qualidade se tal reflexão perpassasse pelo questionamento do automóvel enquanto elemento mítico, entendendo-o enquanto um elemento que traz modelos de conduta.

Os mitos expressam as esperanças e os sonhos da humanidade e estão espalhados pelo planeta, sendo verificados em todas as culturas humanas, com motivos idênticos nas mais diferentes comunidades.

O automóvel se insere enquanto elemento mitológico na medida em que permeia os sonhos da maioria dos humanos, com conotações de poder, status e estilo de vida. Todo mito é uma história e desde os tempos mais antigos a humanidade conta suas histórias, transmitindo seus valores, conhecimentos, ou seja, transmite seus mitos. Uma atividade, a qual, nas escolas, pode ser simples, automática ou ganhar valor fundamental na educação das crianças, especialmente se for um conto de fadas que as emocione e incentive em um momento particular de vivência de um ser humano em seu desenvolvimento potencial. Para o conto de fadas, parte imprescindível é a composição de um herói ou heroína que no decurso de sua trajetória lute com disposição e inteligência para vencer os obstáculos e progrida sob uma perspectiva mais equilibrada.

Através do conto de fadas pode-se projetar o trânsito como um local onde boas atitudes também ocorram, um caminho do herói, que leve à redução de perdas de vidas e que resulte em maior qualidade de vida aos estudantes que as ouçam.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5.ed. São Paulo : Scipione, 1995.

BETTELHEIM, B. **Psicanálise dos Contos de Fadas**, 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix, 2007.

_____. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

ELIADE, Mircea. **Aspectos do mito**. Lisboa: Edições 70, 2000.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte
Universitário, 1978.

QUAIS RELAÇÕES COM O SABER CIENTÍFICO SÃO ESTABELECIDAS POR JOVENS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Juliana Corrêa Douglas Verrangia
Universidade Federal de São Carlos, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência,
São Paulo, CAPES

Palavras - Chave: Relações com o saber; ensino de ciências; PIBID
e-mail: correa.juliana@bol.com.br

Introdução E Objetivo

Este relato descreve uma experiência educativa em andamento na qual buscamos compreender as relações entre os jovens e o saber científico a partir do contexto do Pibid UFSCar/Araras. Assim, esse projeto de pesquisa está pautado em experiências vividas e relatos presenciados no programa (PIBID), criado para incentivar à iniciação a docência e no qual esta pesquisadora é bolsista.

O Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) tem como objetivo antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (BRASIL, 2011). Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o projeto Pibid existe nos três campi (São Carlos, Araras e Sorocaba). No campus Araras, no qual a pesquisadora participa, são 24 bolsistas que desenvolvem projetos em três escolas municipais, na área de Ciências Naturais, composta por três cursos: Ciências Biológicas, Química e Física.

O objetivo do Pibid UFSCar/Araras está relacionado com execução de atividades curriculares e extracurriculares na área de Ciências Naturais orientadas e auxiliadas por docentes da própria universidade, que também têm um compromisso com o programa.

A escola onde o projeto Pibid UFSCar/Araras desenvolve o projeto, Emef Adalgisa Perim Balestro Franzini, fica localizada na periferia da cidade de Araras (região Leste) e atende à aproximadamente 900 alunos, contando com 52 docentes e outros 30 funcionários. A escola em questão foi selecionada junto a outras duas da cidade para participar do programa porque apresentam as menores pontuações, do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2009 (IDEB, 2011).

Na escola Adalgisa, assim como é conhecida popularmente na cidade, as atividades desenvolvida, são realizadas em seu próprio espaço físico, o que possibilita uma vivência mais próxima com o contexto vivido na escola pelo grupo Pibid.

Nas atividades realizadas pelo grupo é possível notar diferenças de comportamentos dos jovens, quando consideramos suas mobilizações para com a participação e envolvimento nas atividades propostas. Essas diferenças são notáveis quando comparamos as atividades curriculares com as extracurriculares, o que relatamos adiante.

Uma atividade extracurricular, assumido pelo grupo foi o desenvolvimento de um trabalho sobre o sistema solar. Essa atividade contava com materiais para serem utilizados na montagem de maquetes, e essas deveriam carregar características nas quais os alunos iriam definir a partir de suas concepções sobre o próprio sistema solar. A atividade foi realizada após uma instrução teórica do grupo.

O grupo utilizou de vídeos informativos, livros didáticos oferecidos pela própria escola e materiais para a maquete como: isopor, tinta guache, pincel, etc. Desenvolveu-se a atividade no laboratório de informática, no horário inverso das aulas dos alunos que participavam, ou seja, a presença não era obrigatória. Isso possibilitou ao grupo trabalhar mais livremente com os alunos, pois, conseqüentemente, não contávamos com a supervisão de professores, inspetores, ou algo do gênero apenas com as alternadas visitas que recebíamos de nossa supervisora da escola.

Com essas condições, foi possível notar que os alunos colaboraram e participaram ativamente das atividades, houve uma mobilização para com a ação proposta e não tivemos problema algum quanto ao comportamento, nem dificuldades de montar grupos não habituais da rotina dos alunos, pois eram compostos por integrantes de diferentes idades e series.

Como atividade curricular, o grupo desenvolveu palestras com o tema drogas, conforme solicitado pela escola. As palestras foram apresentadas nas salas de aulas, através de projeções em *slides*, e foram apresentadas para todas as series. Essas palestras contavam com uma menor mobilização por parte dos alunos, menor envolvimento na atividade, pois a escola exigia que apresentássemos uma palestra “tradicional”, informativa e no qual os alunos ficaram passivos. A apresentação da palestra de forma geral foi um tanto quanto “tumultuada”. Observamos um baixo envolvimento por parte dos alunos para com essa atividade, o que surpreendeu o grupo, pois conforme nos foi comunicado pela coordenação da escola, tal tema tinha urgência, pois havia a demanda por esse tipo de informação na escola, segundo as concepções de alguns professores.

Ao apresentar a palestra, nos preocupamos em conduzi-la, primeiramente, fazendo um levantamento sobre as idéias dos alunos sobre o tema, momento esse

que notamos uma maior e única mobilização nessa atividade curricular. Ao decorrer da palestra, mais especificamente no momento em que explicávamos sobre as consequências biológicas que as drogas podem ter no organismo, muitos dos alunos se dispersavam ou simplesmente ignoravam as explicações, assumindo comportamentos, como: conversas paralelas, ofensas entre eles, brincadeiras inapropriadas para o momento, entre outros.

Tendo em vista a experiência brevemente apresentada, elaboramos um projeto de pesquisa, por meio do qual passamos a nos questionar sobre as relações existentes entre o saber científico e esses jovens, e o impacto dessas relações na aprendizagem.

Quais relações existentes entre esses jovens e o saber científico interferem na sua mobilização e/ou desejo de aprender? Como identificar essas relações e contextualizá-las na rotina escolar? Qual o significado para esses jovens do conhecimento aprendido e ou apresentado na escola? De que forma a relação com o saber científico interfere na vida social desses jovens?

Para dar respostas iniciais a essas questões decidimos investigar as relações com o saber científico estabelecidas por jovens estudantes de ensino fundamental, envolvidos no contexto do trabalho do PIBID-UFSCar/Araras.

Metodologia

Para entender as relações entre os jovens e o saber científico, a partir do contexto do Pibid UFSCar/Araras, procuraremos realizar observações, entrevistas e oficinas, que serão conduzidas pela pesquisadora, nas quais abordaremos conceitos centrais que orientam esse projeto, conceitos esses que podemos destacar: *interesse, desejo, estrutura da escola, contexto sócio-cultural e família*.

Orientados pela busca em compreender essas relações, uma coleta de dados será realizado, nos seguintes contextos:

- Observações de atividades curriculares e extracurriculares;
- Entrevistas: Individual e em grupos, com os estudantes da escola;
- Realizações de oficinas com os jovens participantes;
- Análise de documentos elaborados pelos estudantes;

Em todos esses contextos, o objetivo é procurar por evidências que auxiliem a compreensão das relações estabelecidas entre o jovem e o saber.

Discussão

As observações realizadas a partir da experiência da pesquisadora, no Pibid, levaram a questionar o modo pelo qual o estudante do ensino fundamental se relaciona com o aprendizado de Ciências Naturais, já que essa é a área em que o grupo trabalha na escola.

A partir das atividades realizadas ao decorrer do projeto, e no período que começou em março de 2010 e irá até março de 2012, foi e continua sendo intrigante tentar relacionar o que de fato pode ou não colaborar para a mobilização dos alunos em Ciências Naturais, contextualizar as condições apresentadas pela escola, considerando desde o espaço físico até a própria organização estrutural administrativa.

Reconhecemos e questionamos alguns fatores que podem interferir na mobilização dos jovens para com as realizações das atividades propostas pelo grupo Pibid. Cabe destacar que o grupo sempre parte de expectativas positivas acerca das capacidades cognitivas dos jovens para o desenvolvimento das atividades, tendo a intenção de acrescentar na vida escolar desses jovens.

Dentre relações que pretendemos estudar com a intenção de colaborar para uma melhor compreensão das relações existentes no contexto escolar podem aqui ser mencionadas na forma de questões, como: Qual a relação existente, quanto aluno/aprendizagem/ambiente sala de aula, considerando o espaço físico? Qual interferência que um espaço diferente do da sala de aula pode ter na aprendizagem e mobilização dos alunos? Como a relação aluno – saber científico pode contribuir na aprendizagem do aluno, na escola e fora dela? A relação com o saber pode ser positiva ou negativa, conforme a conteúdo lecionado? Qual papel exerce o professor no estabelecimento de relações com o saber pelos alunos? Como a utilização de materiais e/ou métodos, pode interferir na relação com o saber científico, e como isso reflete no desejo do jovem em desenvolver a atividade proposta? Qual é o papel atualmente que a escola cumpre no estabelecimento de relações como o saber dos jovens? O que a Ciência representa para o aluno?

Considerações Finais

Esse trabalho tem a intenção de contribuir na compreensão da relação com o saber científico de jovens nas escolas, para que essas possam melhor analisar o contexto escolar vivenciado cotidianamente e, assim, trabalhar para que a escola, de fato, possa colaborar no desenvolvimento de nossos jovens, se dispondo a suprir as necessidades reais a partir da compreensão das relações dos alunos. Pretendemos

também colaborar com o conhecimento acadêmico da área do qual muito se é buscado para auxiliar e/ou esclarecer questões da e para a própria sociedade. Isso tudo tendo em vista as orientações da literatura na área (por exemplo, KRASILCHIK; MARANDINO, 2004) que apresenta a alfabetização científica como central no desenvolvimento social e cultural da população.

Referências

CHARLOT, Bernard (Org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Ed. Artmed Editora, 2001.

KRASILCHIK, Myriam; MARANDINO, Martha; **Ensino de ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

MEC – Ministério da Educação. **PIBID Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article>. Acesso em 14 mar. 2011.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB Resultados e metas**. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em em 14 mar. 2011.

O CUIDADO COM O LIXO: DO DESCARTE AO DESTINO FINAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICO-AMBIENTAL COM ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS DA ESCOLA ALEGRIA DO SABER EM BENJAMIN CONSTANT- AM

Shirlane Pantoja da Silva
Agno Nonato Serrão Acioli
Jorge Luís de Freitas Lima
Lisandra Vieira Rosas
Instituto de Natureza e Cultura/INC/UFAM

Resumo

A pesquisa apresenta resultados de sobre a situação dos resíduos sólidos no município de Benjamin Constant, a partir de uma realidade que se consolida pela de uma política séria e responsável de saneamento básico, pela maneira tímida com que a escola trabalha o tema em seu espaço, pela forma como a sociedade se coloca diante do compromisso de realizar seu papel no cuidado com o ambiente. A sensibilização da comunidade escolar no que concerne a modalidade “anos iniciais” em uma escola em Benjamin Constant evidenciou a necessidade da abordagem de temáticas que contribuíssem para a minimização de uma das problemáticas emergentes nesse espaço, a qual foi realizada por intermédio de oficinas, palestras, detecção dos pontos críticos de descarte de resíduos sólidos na cidade e por fim, passeata na área comercial da cidade, envolvendo professores, alunos, demais funcionários da escola, docentes e discentes do Instituto de Natureza e Cultura. A pesquisa objetivou a realização de oficinas para sensibilização dos alunos de 3º, 4º. e 5º. Ano, funcionários da Escola Alegria do Saber e representantes da comunidade e do poder público municipal, quanto ao acondicionamento, controle e destino do lixo ao local adequado; o mapeamento dos pontos mais críticos da cidade, que serviram de base para um relatório que será enviado aos órgãos competentes e responsáveis pela coleta de lixo e saúde pública. Este relatório também servirá para subsidiar aulas na Escola Alegria do Saber e no Instituto Natureza e Cultura – UFAM/BC relacionadas a questões ambientais baseadas em exemplos locais; realizar passeata, distribuição de folheto informativo sobre o lixo e coleta simbólica do lixo, organizada pela equipe do projeto nos pontos mais críticos da cidade com o intuito de chamar atenção da sociedade benjaminense para a situação do lixo urbano.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; anos iniciais; resíduos sólidos.
E-mail: shirlanesilva@yahoo.com.br

Introdução e objetivos

A sociedade tem vivido o paradigma da planetaridade, devido ao potencial destrutivo ocasionado pelo desenvolvimento capitalista (GADOTTI, 2000), que de forma desenfreada tem contribuído para a destruição do planeta. Não se pode negar que o progresso contribui significativamente para o conforto e comodidade das pessoas. No entanto, ele também causa danos ao planeta, por isso, é necessário que haja uma política de controle e maior sensibilidade de toda a humanidade em torno desta questão, visto que a sociedade capitalista é consumista. O consumismo contribui para a acumulação de lixo.

Em Benjamin Constant, a falta de saneamento básico implica em danos financeiros aos cofres públicos, danos à saúde da população, ausência dos alunos nas escolas, devido ao alto índice de verminose e diarreia.

Deste modo que se encontram acumuladas em vários pontos da cidade de Benjamin Constant (feira de produtos agrícolas, mercado, orla, igarapés, centro comercial e bairros) e que, conseqüentemente, atraem tanto pelo abrigo, quanto pelo alimento, formigas, baratas, moscas, mosquitos, ratos, aracnídeos, cachorros, gatos, urubus, os quais além de transmitirem doenças, causam mau cheiro, poluição visual e do solo e, por conseguinte, produzem uma imagem negativa dos habitantes aos turistas e visitantes.

Podemos destacar como doenças causadas por esses animais, a irritação cutânea, ocasionando algumas vezes edemas; *Herpes blattae*, verminose, malária, febre-amarela, a filariose (elefantíase), a tularemia, o “mal de cadeiras para o cavalo”, tifo, diarréia, miíase (BUZZI, 2002).

A pesquisa objetivou a realização de oficinas para sensibilização dos alunos de 3º, 4º. e 5º. Ano, funcionários da Escola Alegria do Saber e representantes da comunidade e do poder público municipal, quanto ao acondicionamento, controle e destino do lixo ao local adequado; o mapeamento dos pontos mais críticos da cidade, que serviram de base para um relatório que será enviado aos órgãos competentes e responsáveis pela coleta de lixo e saúde pública. Este relatório também servirá para subsidiar aulas na Escola Alegria do Saber e no Instituto Natureza e Cultura – UFAM/BC relacionadas a questões ambientais baseadas em exemplos locais; realizar passeata, distribuição de folheto informativo sobre o lixo e coleta simbólica do lixo, organizada pela equipe do projeto nos pontos mais críticos da cidade com o intuito de chamar atenção da sociedade benjaminense para a situação do lixo urbano.

Metodologia

Este projeto compreendeu três momentos: O primeiro momento contemplou a realização de palestras e oficinas com a finalidade de sensibilizar a comunidade local quanto ao acondicionamento, controle e destino do lixo ao local adequado, além de sensibilizar o poder público municipal no sentido de realizar políticas públicas de saneamento básico.

O segundo momento teve como atividade o mapeamento dos pontos mais críticos da cidade, que serviram de fio condutor para que os órgãos competentes tomem providências para sanar o problema.

O terceiro momento compreendeu as atividades de panfletagem, uma passeata com coleta de resíduos sólidos organizada pela equipe do projeto, comunidade escolar e comunidade local, na área central da cidade, para sensibilizar a comunidade benjaminense.

Discussão e Considerações

As atividades na escola elucidaram conhecimentos e contribuíram para mudança de postura dos alunos e funcionários, quanto ao cuidado com o ambiente em que vivem, bem como a sensibilização de seus familiares. (Figs. 1,2 e 3).



Identificou-se lançamento de resíduos sólidos em igarapés (Fig. 4).



Verificou-se a presença de lixeiras viciadas (Fig. 6) deposição de lixeira em local inadequado (sobre a tampa do esgoto) extravasando os resíduos e entupindo do esgoto (Fig. 7).



A presença de roedor em estado de decomposição, na enchente ocorrida em 2009. Compartilhando da mesma água que os moradores utilizam para banhar, lavar

alimentos, lavar roupas e preparar alimentos, colocando em risco a saúde dos moradores. (Fig.8).



Lixeira repleta de lixo dividindo espaço na mesma água em uma rua de um bairro central da cidade, de um lado a lixeira, de outras crianças se banhando. (Figs. 9 e 10).



A falta regularidade no horário da coleta dos resíduos contribui para o revolvimento da lixeira por animais e espalhamento dos resíduos (Fig. 11).



Lixo hospitalar despejado em córregos e igarapés que dão acesso ao rio, contaminando a água, peixes e a população que se serve desta água, além de infringir a lei de resíduos sólidos (Figs. 12 e 13).



Não há aterro sanitário na cidade, o lixão está localizado no perímetro urbano, pessoas visitam o lixão para aproveitar resíduos, vale ressaltar a pessoa que aparece na figura remove o lixo sem nenhum equipamento de proteção. Na terceira foto, nota-se a presença do chorume, material tóxico, proveniente do lixo e extremamente danoso à saúde. Na frente do lixão, aproximadamente cem metros, encontram-se varias casas, em período de chuva a água do lixão invade os terrenos e as crianças se banham nessa água (Figs. 14, 15 e 16).



A passeata com coleta simbólica pela área central da cidade, considerada um dos pontos críticos em relação ao descarte dos resíduos, envolveu todos os alunos da escola, inclusive o maternal e primeiro período, sendo a mesma dividida em alas (reciclagem, reutilização, coleta dos resíduos, produção de livros com resíduos de papéis, coleta seletiva) (Figs. 17,18 e 19).



É possível verificar na figura abaixo a presença do carro que coleta os resíduos sólidos, que além de não ser adequado aos padrões e normas estabelecidos, também é possível notar a presença de profissionais responsáveis pela coleta sem equipamentos de proteção. Durante a pesquisa verificou-se a falta de uso de sapatos fechados, a ausência de luvas no ato da coleta, às vezes até sem camisa (Fig. 20)



A implantação da Secretaria de Meio Ambiente no município com profissionais com formação técnica e especializada; Um plano de saneamento básico que pudesse atender a demanda da população; a qualificação dos profissionais responsáveis pela coleta e descarte dos resíduos sólidos; a organização de cooperativas de catadores de lixo; usina de reciclagem; a sensibilização quanto ao consumo consciente nas escolas e meios de comunicação, são medidas que auxiliarão, de forma significativa, na melhoria da qualidade de vida dos munícipes.

Referências

BUZZI, Z.J. **Entomologia Didática**. 4ed. Curitiba: UFPR, 2002.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. 5ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MANUAL DE GERENCIAMENTO INTEGRADO. **Lixo Municipal**. 2ed. São Paulo: IPT/CEMPRE, 2000.

MEDINA, N. M. & SANTOS, E.C. **Educação Ambiental: Uma metodologia participativa de formação**. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CONCEPÇÕES SOBRE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: PRESSUPOSTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Natani Salomoni Mansano

Flavia Chaves Nascimento

Verônica Aparecida Pereira

Marineide Aquino de Souza Aran

Universidade Federal da Grande Dourados, Programa de Educação Tutorial – MEC - FNDE

Palavras-chave: Inclusão escolar; formação de professores; exclusão escolar.

Introdução

Desde a década de 80 se considera, no âmbito internacional, a questão da inclusão, sendo que o maior foco desta discussão aconteceu entre os educadores americanos. Este debate teve início nos anos 90, no Brasil, principalmente após a declaração de Salamanca (1994), quando se começou a fazer um uso mais amplo do conceito de inclusão (OMOTE, 1999). Atualmente a inclusão é um tema de discussão na esfera das políticas públicas, onde se dá principal importância ao aspecto social. Assim, o Estado tem feito intervenções com o objetivo de atender as demandas de garantia dos direitos sociais.

A educação tem sido apontada, por diversas organizações e governos nacionais, como um meio para efetivar a inclusão social. Essa concepção leva a criação de políticas educacionais voltadas para as questões de exclusão/inclusão. No Brasil isso aconteceu em 1996 com a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que tem o objetivo de assegurar o acesso de crianças, jovens e adultos à educação básica. Também em 1994 o país se comprometeu, ao assinar a declaração de Salamanca, com a inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular.

A partir da visão de que a educação é um instrumento de promoção da cidadania, foram criados no Brasil dispositivos sociais que propiciam um avanço na direção de uma sociedade mais inclusiva e democrática, mas ainda se percebe uma grande distância entre o que é previsto na legislação e a realidade da escola (SOUZA, 2010).

Apesar dos esforços em oferecer educação para todos, observa-se que as crianças com dificuldades de aprendizagem tem sido, ainda, excluídas dos

serviços educacionais. Um dos motivos desta exclusão pode estar no fato de que os cursos de graduação não têm satisfatoriamente formado o seu contingente de modo a efetivar práticas inclusivas. A falta de formação adequada faz com que o docente tenha a sensação de incapacidade frente as necessidades encontradas em sala de aula.

Rosenthal e Jacobson (1968) investigaram, em uma escola pública dos Estados Unidos, a relação entre a expectativa que o professor tem do aluno e o desempenho deste. Apontaram uma correlação entre ambos, o que chamaram de profecia autorrealizadora. Diversos estudos (CLIFFORD e WALSTER, 1973; ALVIDREZ e WEINSTEIN, 1999; SALLES e PARENTE, 2007; ABE e ARAÚJO, 2010) abordaram esta relação, enfatizando a importância da prática educativa frente à questão das diferenças individuais, independente do fator que as determine.

De acordo com os estudos supramencionados, a influência da expectativa do professor se daria por meio de um processo de retroalimentação, no qual o professor dá mais atenção ao aluno que considera ter mais potencial, conseqüentemente, oportuniza mais atenção às participações e comentários deste, o que resulta em um melhor desempenho acadêmico, cumprindo assim as expectativas do professor.

Tufi et al. (2010) sugerem que o diagnóstico e expectativa que o professor tem da sala está diretamente influenciados por estereótipos, de tal forma que o perfil da turma controlaria, em parte, o que o professor espera dela. Estes autores ainda apontam que algumas variáveis tais como gênero, etnia e/ou condição sócio-econômica, bem como as atitudes dos professores frente às condições escolares estão associadas a uma baixa expectativa de desempenho acadêmico, ainda que sejam alunos com mesma habilidade cognitiva. Os autores apontam ainda que:

“se o professor apresenta uma boa expectativa do desempenho de seus alunos, maiores proficiências são observadas, independentemente das características socioeconômicas (...) e o conhecimento da capacidade cognitiva dos alunos também está associado a maiores proficiências” (p. 170).

Considerando as implicações acerca do que o professor espera e as implicações da prática educativa, este trabalho tem como objetivos: a) identificar as concepções que professores do Ensino fundamental tem sobre crianças com dificuldades de aprendizagem, b) comparar a percepção do professor ao desempenho apresentado pelo aluno, c) promover cursos de formação continuada que partam da realidade escolares que busquem uma compreensão dos determinantes de histórias de fracasso escolar e possibilidades de mudança na escola, de modo a promover o sucesso escolar.

Metodologia

Participam da pesquisa professores de 04 escolas da rede municipal de Ensino Fundamental de uma cidade do interior do Mato Grosso do Sul. As escolas estão localizadas em áreas diferentes, sendo que 03 estão em bairros residenciais e 01 no centro da cidade próxima a área comercial.

Para identificação das concepções de professores será utilizado o 'Instrumento de Identificação de Crianças com Necessidades Especiais' (MENDES et. al., 1999). O instrumento é composto por um manual explicativo com definições do MEC/SEESP (BRASIL, 1995) das categorias de necessidades educacionais e da categoria criança de risco (Brown, 1980) e uma ficha de cadastro para preenchimento individual de informações de cada criança identificada como pertencente a uma das categorias. Para esta pesquisa a categoria de necessidades educacionais especiais foi adaptada a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva MEC/SEESP (BRASIL, 2008).

Após a entrevista, os alunos indicados pelos professores serão avaliados a partir do Teste de Desempenho Escolar – TDE – (STEIN, 1994), nas áreas de escrita, leitura e ditado.

A percepção dos professores posteriormente será comparada ao desempenho dos alunos, gerando dados que poderão nortear discussões e processos formativos sobre possíveis ações que propiciem a inclusão.

Resultados esperados

A partir do relato do professor, espera-se obter dados para análise de quais são as necessidades atuais dos docentes e as dificuldades específicas encontradas na concretização do ensino. Esta análise subsidiará a elaboração de um curso de formação de professores onde se discutirá as percepções dos professores e as práticas de exclusão presentes na escola. Como resultado desta discussão, espera que as ações implementadas possam superar as dificuldades encontradas, propiciando aprendizagem da docência tanto ao professor efetivo como ao aluno do curso de Psicologia, o qual tem a oportunidade de vivenciar o contexto da escola e a construção de práticas diferenciadas.

Por em evidência as práticas de inclusão/exclusão que acontecem na escola oportunizará, aos professores, uma reflexão sobre a importância de sua atuação para a criação de uma escola comprometida com o ensino de qualidade e a inclusão de todos. Então parte-se da hipótese de que ao conhecer a relação existente entre sua atuação e o desempenho do aluno, o professor poderá considerar essa variável em sala de aula tendo assim mais controle sobre seu comportamento enquanto professor.

O conhecimento das implicações que suas concepções tem, sobre o processo ensino-aprendizagem e as discussões sobre a construção histórica de práticas de exclusão apontam para uma mudança de atitude do docente frente aqueles alunos que apresentam um baixo desempenho acadêmico. Essa sensibilização é importante porque, “para que o processo de inclusão ocorra, há necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser e de ensinar do professor, além da sensibilidade à diversidade da classe e da crença de que há um potencial a explorar” (VITTA et. all, 2010 p. 425).

Referências

ABE, P. B. ARAUJO, R. C. T. A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores. *Rev. bras. educ. Espec.* Vol.16 nº2 Marília May/ Aug. 2010.

ALVIDREZ, J. WESTEIN R.S. Early teacher perceptions and a later student academic achievement. **Journal of Educational Psychology**, 1999, vol. 91, nº 4, 731-746.

CLIFFORD, M. M. WALSTER E. The effect of Physical attractiveness on teacher expectations. **Sociology of Education** 1973, Vol.46 (Spring): 248-258.

DE VITTA, F. C. F. DE VITTA, A. MONTEIRO A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.3, p.415-428, Set.-Dez., 2010.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. A inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.12, n.1, p.85-100, 2006.

HENRIQUE, J. JANUÁRIO, C. A competência percebida pelos alunos, as expectativas do professor e o desempenho acadêmico: como se relacionam na disciplina de educação física? **Rev Port Cien Desp** 6(2) 194–204

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de vista**. v. 1 n.1 julho/dezembro 1999.

ROSENTHAL, R., SL JACOBSON, L. Teachers' expectancies: Determinates of pupils' IQ gains. **Psychological Reports**, 19, 1966, 115-118.

SOUZA, M. P. R. Psicologia escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. Em aberto, Brasília. V.23 n. 83, p. 129-149, mar 2010.

STEIN, L. M. (1994). TDE: Teste de Desempenho Escolar – Manual para aplicação e interpretação. São Paulo: **Casa do Psicólogo**.

TUFI, M.S. FERNANDES, N. S. FERRAZ, M. S. B. RIANI, J. L. R. A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. **Psic.: Teor. e Pesq.** Vol. 26 nº 1 Brasília Jan./ Mar. 2010.

A PRESENÇA DA LITERATURA INFANTIL NAS SALAS DE AULAS DO ENSINO FUNDAMENTAL CICLO I

Ana Paula Rodrigues Soero
Faculdade de Ciências UNESP/Bauru
Maria do Carmo Monteiro Kobayashi
Faculdade de Ciências UNESP/Bauru

Contato: anapsoero@yahoo.com.br; kobayashi@fc.unesp.br.

Introdução

A magia presente na Literatura Infantil encanta adultos e crianças desde muito tempo, assim os clássicos, como são chamados tantos textos guardados na memória e transmitidos na oralidade até hoje são tesouros a serem transmitidos aos pequenos, mas apesar de ainda serem do agrado das crianças estarão presentes nas salas de aula dos anos iniciais de educação?

Muito se fala do poder da leitura – e de como a escola é um lugar privilegiado para estimular o gosto por essa prática, mas infelizmente, as salas de aula brasileiras estão longe de ser “celeiros de leitores”.

Apesar da legislação brasileira expressar em vários documentos, entre eles a Lei de Diretrizes de Base e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa a necessidade das salas de aula serem celeiros de leitores, o impasse está na realidade vivida pelos alunos nas escolas atualmente, os professores tem utilizado os textos da literatura infantil? Pois, sabemos como esse tipo de literatura é parte da infância.

A Literatura Infantil em sala de aula, como um dos conteúdos está previsto nos documentos oficiais que regem a educação brasileira, tal afirmação pode ser constatada no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacional – PCN (BRASIL, 1998), mas precisamente no PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). Esses mesmos documentos apresentam possibilidades e as características do trabalho e da ação educativa as quais pode-se proporcionar situações ideais para o desenvolvimento da oralidade das crianças tanto da Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental e nessas ações estão as histórias, que compõe a literatura infantil.

Mas, até as histórias tem história e elas surgiram quando o homem se pôs a contar, de memória, suas conquistas, suas lutas, suas tristezas, seus medos e buscar, muitas vezes, explicações para o que não entendia por meio dos mais contar, de

memória, suas conquistas, suas lutas, suas tristezas, seus medos e buscar, muitas vezes, explicações para o que não entendia por meio dos mais variados gêneros literários, muitas dessas histórias receberam o nome de mito, pelo fato de responderem às inquietações dos homens, e quando a razão e a ciência falham o mito explica. As histórias correram os tempos e, muitas delas, se transformaram em histórias para crianças, mas tal idéia só foi possível quando realmente se começa a ver a criança como um ser diferente do adulto, com características e necessidades específicas, a mudança de visão a respeito da infância começa a ocorrer por volta do século XIII, segundo Philippe Àries (1981), não uma mudança comportamental imediata, mas algo que foi progressivamente se mudando. Ainda temos segundo Stearns (2001) a conceituação de infância hoje conhecida por volta do século XVII.

Antes disso, segundo Áries (1981), a criança era vista como um adulto em miniatura, participando assim de todas as vivências dos adultos, pois as crianças não eram vista na singularidade da sua condição – de criança, mas como um adulto que ainda não havia crescido.

Evidencia-se, assim, os laços tão estreitos entre a Literatura Infantil e a própria Pedagogia, quando vemos os grandes educadores da época que tornaram-se muito importantes na criação de literatura para jovens e crianças em toda a Europa daquele tempo, mas essa era feita fundamentalmente, com objetivos formativos e informativos, ou ainda enciclopédicos. Em outra autora (COELHO, 1991) são citados como bons exemplos as obras de Comenius, Basedow, Campe, Fenelón, entre outros.

A partir dessa visão é que surgem os produtos culturais direcionados às crianças entre tantas questões que continuam instigando quando pensamos na relação da criança pequena com as mais diferentes linguagens artísticas, utilizando a questão de Maria Isabel Leite “À criança deve ser viabilizada apenas a apropriação/fruição dos produtos culturais infantis?” (PILLOTTO, 2007).

O início dessa problematização está no fato do que vem a ser essa cultura infantil, chama-se de infantil aquilo que é produzido para a criança, ou sobre a infância, ou até mesmo produzido pelos meninos e meninas.

As histórias com seu registro escrito, o que viria para imortalizar as histórias clássicas – denomina-se a partir de então de literatura infantil, assim nos diz COELHO (1981). Conhecido mundialmente o francês Charles Perrault, no século XVII, foi quem compilou as histórias contadas desde muito e as reescreveu adaptando-as e direcionando-as ao público infantil, trazendo consigo uma grande preocupação com o didático e a relação com o popular, assim não se trata de um autor que cria histórias

meramente por criar, mas sim um autor que busca na Literatura Medieval subsídios para transformar histórias anônimas antes oralmente disseminadas de geração em geração, em histórias de cunho didático e pedagógico. Perrault e, posteriormente, os irmãos Grimm, pesquisadores e colecionadores de histórias folclóricas, estão assim ligados à gênese da literatura infantil.

Além dessa literatura que tornou-se universal, em outros países surgiram e surgem outras propostas diferentes de obras literárias para esse público. Entre alguns autores importantes, COELHO (1981) cita Jean La Fontaine, Andersen, Carlo Collodi, Amicis, Lewis Carrol, J. M. Barrie, Mark Twain, Charles Dicknes, Ferenc Molnar.

No Brasil, o início desse trabalho teve origem com autores e obras adaptadas de produções de Portugal, fase marcada em especial por Carlos Jansen, Figueiredo Pimentel, Coelho Neto, Olavo Bilac e Tales de Andrade. Enfim, depois desse trabalho temos início a verdadeira literatura infantil brasileira com Monteiro Lobato.

De acordo com a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2006) os significados dados pelos brasileiros à leitura se dividem em vários, mas os quais apresentam números mais representativos são: que a leitura é fonte de conhecimento que abrange uma fatia muito significativa da população, cerca de 26% da população, outros 26% não souberam dar um significado a leitura. Apenas 4% definiram a leitura como algo de importância social e que melhora a educação.

A preferência pela leitura cresce com a renda e a escolaridade 48% com Ensino Médio e 64% Ensino Superior, também entre ganha mais de 10 salários mínimos, vai a 67%, e nas famílias onde há um professor, o índice sobe de 32% para 46%, dados apresentados pela Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2006).

Objetivos

Como é o trabalho dos professores com a literatura infantil em sala de aula?

Nossa pesquisa parte da preocupação e do interesse em conhecer como a literatura infantil “vive” na prática do cotidiano de crianças de 2º e 3º anos do ensino fundamental. A leitura por essas crianças, segundo a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2006), é feita apenas quando a escola pede, em poucas ocasiões a leitura é feita de livre e espontânea vontade, ou seja, é uma leitura forçada e direcionada. Tirando assim da criança um elemento primordial da sua formação, que é a leitura como forma conhecimento espontâneo, a vontade, a necessidade de ler. Forma-se leitores apenas para a vida escolar e não leitores para uma vida inteira.

Formar um leitor para a vida demanda trabalho, pois há uma disputa entre a televisão, o videogame, a internet, convencer o aluno de que uma leitura pode ser mais interessante quanto outros meios midiáticos e virtualizados é algo que vem sendo cada vez mais difícil, mas será que pelo menos nossos professores vem tentando modificar tal quadro?

A pesquisa tem por objetivo investigar como se dá o trabalho, em sala de aula, com a literatura infantil. Para atendermos ao objetivo geral nossos objetivos específicos são:

Retroagir ao desenvolvimento da Literatura Infantil em conjunto com o conceito de criança e infância;

Delimitar e pontuar diferenças dos processos de Alfabetização e Letramento;

Identificar e descrever as diferenças entre as previsões legais e prática apresentada nas escolas.

Verificar em salas de aula de alunos de 2º e 3º os usos da literatura infantil.

Metodologia

A pesquisa aqui apresentada é de caráter qualitativo e mais especificamente um estudo de caso, representando assim uma estratégia apresentada para auxiliar o pesquisador quando não se tem ou se tem pouco controle sobre os acontecimentos e ainda quando o foco da pesquisa se encontra em um fenômeno contemporâneo inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2003).

Assim a investigação de um estudo de caso enfrenta uma situação que é tecnicamente única, assim classifica Yin (2003), situação na qual há mais variáveis de interesse do que pontos de dados, também se baseia em várias fontes para obtenção de evidências, com dados que precisam convergir em uma triangulação de informações, além de beneficiar-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para só então conduzir a coleta e análise de dados.

Como característico de estudo de caso teremos como fonte a observação direta da sala de aula, a entrevista com os professores das salas observadas e o referencial teórico selecionado.

Assim, podemos dizer que a pesquisa se concretizará em três momentos, o primeiro se dá por meio da pesquisa para levantamento de referencial teórico, o qual dará sustentação e subsídios suficientes para as etapas posteriores, na qual priorizamos alguns autores por oferecer maiores dados para uma fundamentação mais consistente. Destacamos, além de alguns autores, a pesquisa de documentos

referentes à educação e, também, referentes à leitura e o uso da literatura nas salas de aula, incluindo os documentos oficiais regentes da educação nacionais e estaduais.

O segundo momento ocorrerá pela observação direta da realidade de sala de aula, o que ocorrerá em uma escola pública estadual de ensino fundamental do Ciclo I, com turmas de 2º e 3º anos, a observação direta consiste na complementação para os outros momentos da pesquisa, tal observação terá como intuito de acompanhar a rotina dos professores e conhecer a prática educativa dos mesmos. Assim, a observação tem como critério o trabalho com leitura e literatura, verificar quais os textos e livros presentes na sala, se eles estão presentes, se o acesso aos livros é permitido, ou seja, se tem biblioteca na escola, se ela está atendendo aos alunos ou aos professores, se nas salas de aula têm cantinhos de leitura, se os livros estão disponíveis aos alunos ou se ficam restritos aos professores por medo de estragar. Tendo como justificativa para observação da biblioteca o próprio PCN (BRASIL, 1998), que nos informa como deve ser a estrutura da escola para com a leitura.

Para realização dessa pesquisa além do trabalho de observação detalhado, contará, também, com uma pesquisa junto com os professores das salas observadas o que pensam sobre a leitura, conhecer suas práticas, qual a importância, que eles atribuem à leitura.

Com essa pesquisa esperamos conhecer como ocorre as experiências de leitura e os usos da literatura infantil, para nós alunos de Pedagogia o planejamento, a execução e a divulgação de pesquisas nas áreas as quais nos atuaremos, permitindo a vivência do método científico e da aproximação com a realidade escolar.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: Gostosuras e Bobice. São Paulo: Scipione, 1995.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**, RCNEI. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, PCN. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional do livro e da leitura**. Disponível: <<http://www.pnll.gov.br>> : Acesso em 03/10/2010.

INSTITUTO PRÒ-LIVRO. **Pesquisa Retratos da leitura no Brasil**. Disponível: <<http://www.prolivro.org.br>> Acesso em 03/10/2010.

- CADEMARTORI, L. **O Que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. **Panorama Histórico da Literatura Infantil, Juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. **A Literatura Infantil**. São Paulo: INL, 1981.
- CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil Teoria e Prática**. São Paulo: Ática, 1985.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas** [Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003].
- STEARNS, P. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2001.
- STENBERG, S.; KINCHILOE, J. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- YIN, R. K. **Estudo de caso : planejamento e métodos**. Porto Alegre: 2005.
- ZILBERMAN, R. **A Produção Cultural para Criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- ZILBERMAN, R. **No começo, a leitura**. Em aberto. Brasília: ano16, n.69, jan/mar. 1996.
- _____. **A Literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1981.



RESUMOS

EIXO 3 - POLÍTICAS E PRÁTICAS NO ENSINO MÉDIO

PESQUISA CIENTÍFICA, AUTONOMIA E CIDADANIA ATIVA NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIA E APRENDIZADO NO COTUCA

SILVEIRAS, Raphael
SCHIAVETTO, Stefano

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), Universidade Estadual de Campinas
(UNICAMP), Programa de Iniciação à Docência (PIBID - Capes)

Palavras-chave: *Ensino Médio, Pesquisa Científica e Construtivismo.*

Contatos: rapha.phh@hotmail.com e tefoschiavetto@hotmail.com

Introdução e Objetivos

Auxiliar os estudantes de ensino médio do COTUCA na realização de pesquisas científicas. Através do ensino e incentivo à produção individual, desenvolver a autonomia – segundo o conceito construtivista – e a cidadania ativa – conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM).

Metodologia

Para auxiliar os estudantes, desenvolvemos oficinas semanais e plantões de dúvidas via e-mail. Para embasamento teórico, utilizamos referências bibliográficas sobre a teoria construtivista e sobre a produção de pesquisa científica no ensino médio.

Discussão e Considerações finais

Enquanto participantes do curso de graduação em Ciências Sociais no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)/UNICAMP e membros do grupo de estagiários PIBID/CAPES no mesmo instituto, uma de nossas tarefas no ano letivo de 2010 foi a de realizar estágio no Colégio Técnico de Campinas (COTUCA)/UNICAMP. Dentro desta unidade de ensino técnico e médio, nosso foco foi o de auxiliar os estudantes de ensino médio do Cotuca a realizarem pesquisas científicas com alunos de primeiro e segundo ano no primeiro semestre e seu desenvolvimento no segundo semestre. Para isso, participamos das aulas da disciplina de Sociologia, realizamos oficinas semanais e monitoria por e-mail.

De modo geral, os alunos se mostraram participativos nas aulas. Eles contribuíram de maneira substancial para o desenvolvimento das aulas e o professor estimulou esse ambiente de participação durante o período letivo. Dentro da sala pudemos conhecer o modo como cada aluno se dedicava à disciplina e também constatamos uma possível preferência dos alunos quanto a temas específicos da

abordagem sociológica da realidade, pois tivemos contato direto tanto com os alunos como também com as avaliações e trabalhos que desenvolveram em 2010.

Diante disso, desenvolvemos as oficinas de acordo com o que os mesmos demandavam, com exceção do primeiro encontro. Pois neste explicamos a dinâmica daquele espaço de relação entre estagiários e alunos e também dissertamos de modo introdutório sobre a anatomia de um projeto de pesquisa e sobre como a pesquisa está em nosso cotidiano. A obra que teve centralidade para esta atividade foi *Pesquisa na Escola, o que é? como se faz?*, de Marcos Bagno. Além disso, desenvolvemos um material didático para os alunos onde se apresenta cada uma das partes que compõe o projeto científico: *Dicas para a elaboração de um Projeto Técnico*. Para a elaboração do mesmo, utilizamos como fonte normas da ABNT e o site do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)/UNICAMP. Preocupamo-nos em desenvolver esse material a partir de uma linguagem didática e clara sem eliminar o que há de essencial nas fontes utilizadas. A abordagem das oficinas posteriores variou de acordo com cada uma das classes. Algumas foram bem participativas durante o ano – o que possibilitou o debate sobre diversos temas referentes à Sociologia bem como sobre questões metodológicas para os trabalhos de final de semestre – e outras concentravam maior número de pessoas nos finais de bimestre – onde participavam os alunos que tinham dúvidas sobre questões bibliográficas ou metodológicas referentes aos trabalhos de fim de semestre. E o pedido de auxílio por via virtual variou do mesmo modo: em algumas salas houve constante troca de e-mail durante todo o ano letivo enquanto em outras salas a troca de e-mails se intensificava apenas nos finais de semestre.

Embora a participação dos alunos não tenha se dado de modo constante em todas as classes, foi unânime entre os estagiários de Sociologia a percepção de que os alunos realizaram bons trabalhos, e alguns trabalhos obtiveram um desempenho excepcional. Como base legitimadora dessa atividade de desenvolvimento de projetos de pesquisa com os alunos, apoiamo-nos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e na teoria pedagógica construtivista.

Ao encontrarmos nos PCNEM perspectivas de um novo tipo de ensino – formação de indivíduos críticos e ativos no mundo das relações políticas, do trabalho e da subjetividade –, o construtivismo entra com respostas sobre como alcançá-lo – através do conflito. Ao, enquanto estagiários do PIBID no Cotuca, oferecermos oficinas e plantões de dúvidas para auxiliar os estudantes na produção de um projeto de pesquisa, colocamos aos alunos a possibilidade de elencar um conflito e solucioná-lo

– fato que, segundo o construtivismo, gera conhecimento e autonomia nos estudantes; segundo os PCNEM, capacita-os para a cidadania ativa. Assim, sobre a perspectiva dos PCN e do construtivismo, o desenvolvimento de projetos de pesquisa no ensino médio contribui para a formação de indivíduos autônomos e críticos sobre a realidade onde vivem e reflexivos sobre possibilidades de melhoria da qualidade de vida.

Os PCNEM consistem num documento – elaborado pelo Ministério da Educação em conjunto com educadores de todo o país, embasados nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e nos atuais estudos sobre educação – que visa, a partir de uma análise do Ensino Médio brasileiro, a reconfigurá-lo em sua estrutura e objetivos. Esses objetivos consistem em, sinteticamente: desenvolver as competências necessárias para que os alunos possam ingressar na vida adulta e na vida profissional de maneira autônoma e cidadã. Ingressar na vida adulta significa o comprometimento do Ensino Médio com o desenvolvimento moral dos estudantes; ingressar na vida profissional, a partir da LDB de 1996, significa que todos os alunos estejam aptos a escolha de suas profissões a partir da conclusão dessa etapa da Educação Básica, ou seja, sem que o Ensino Médio apóie o encaminhamento de determinado setor da população para os estudos técnicos e outro setor para o ensino profissionalizante. O foco está no pleno desenvolvimento das competências para o desenvolvimento da autonomia, da cidadania, das habilidades para os diversos ramos profissionais, sendo todos os alunos plenamente inseridos no mundo onde vivem.

Segundo os PCNEM, a partir da LDB de 1996 o Ensino Médio passa a fazer parte da Educação Básica. Dessa maneira, é dever do Estado fornecê-lo a todos os cidadãos para garantir, como última fase da educação básica:

O Ensino Médio passa a ter a característica da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos”. O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão. (BRASIL, 2000, p. 9-10).

Assim, num contexto de mudanças sociais, novos objetivos e novos meios de preparação do estudante para a vida adulta e profissional, assim como segundo a LDB de 1996, o Ensino Médio não pode se pautar nos parâmetros anteriores, “cujo 2º grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e

habilitar para o exercício de uma profissão técnica” (BRASIL, 2000, p.10). De acordo com o PCNEM, esse antigo modelo não priorizava o desenvolvimento de capacidades equivalentes a todos os cidadãos, o que consistia na formação daqueles que seriam os técnicos e daqueles que seriam os profissionais – um modelo causador de segregação e gerador de desigualdades entre os cidadãos.

Em síntese, os Parâmetros colocam que é função do Ensino Médio que todos os cidadãos sejam capazes de raciocinar por si próprios, traçar relações, serem capazes de realizar pesquisas, reflexões acerca dos fatos, análise de informações. O concluinte do Ensino Médio deve desenvolver habilidades não de adequação ao mundo no qual vive, como reprodutor do que lhe é ensinado sem a capacidade de autonomia frente aos fatos que lhe são apresentados. É necessário que saiba resolver conflitos, superá-los, administrá-los conforme sua própria cognição e não através de modelos que aprendeu que devem ser utilizados em determinados momentos. A escola, caso mantenha o modelo tradicional, no qual há obediência a determinado modelo de conduta e a verticalização sobre como agir e pensar, forma mais os reprodutores e menos os indivíduos autônomos solucionadores de conflitos de maneira autônoma. A escola, caso mantenha-se com esse modelo, promove a exclusão ou a marginalização dos cidadãos. Conforme coloca os PCNEM:

A centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social rompe com o paradigma segundo o qual a educação seria um instrumento de “conformação” do futuro profissional ao mundo do trabalho. Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social. (BRASIL, 2000, p. 11).

É necessário o desenvolvimento da capacidade de contestação, de argumentação, de desenvolvimento do raciocínio próprio para a resolução das situações-problemas que são colocadas. Dessa maneira, deve ser incentivado nos alunos as situações de conflito, nas quais é possível que desenvolva suas próprias elaborações mentais a fim de superar os desafios conforme sua própria autonomia. Imposição de modelos são barreiras que impedem esse desenvolvimento exigido pela sociedade atual. De acordo com os PCNEM:

Não se pode mais postergar a intervenção no Ensino Médio, de modo a garantir a superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para a sua exclusão. Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma postura tradicional e distanciada das

mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar. (BRASIL, 2000, p. 12).

Como pode ser observado na citação acima, os Parâmetros indicam saídas para o melhor desenvolvimento do conteúdo. A interdisciplinaridade e a contextualização são dois fatores fundamentais para a passagem de conhecimento de maneira mais clara, que evita o tédio, facilita o aprendizado, situa melhor o aluno na sociedade em que vive e auxilia na conexão entre o conteúdo das aulas e a realidade. Os PCNEM colocam que o conhecimento deve partir das preocupações das pessoas, de fatos próximos às suas realidades. Desse modo, a proposta de interdisciplinaridade e de contextualização valoriza as experiências dos alunos e tornam o processo de aprendizado mais significativo e motivador ao, também, abrirem possibilidades para os alunos se manifestarem a partir de suas observações cotidianas.

Além desses pontos, é necessário destacar nos PCNEM como a educação deve proporcionar ao estudante quatro capacidades: aprender a conhecer, a fazer, a viver e a ser. Meta colocada pela LDB, embasada na UNESCO, a qual se torna eixo fundamental que deve nortear o Ensino Médio brasileiro.

Aprender a conhecer trata-se do desenvolvimento do entendimento sobre a necessidade da educação continuada, do prazer da aquisição de novos conhecimentos e da garantia da capacidade de senso crítico e discernimento de maneira autônoma. Aprender a fazer significa o desenvolvimento de habilidades e aptidões para que os alunos possam executar seus papéis sociais e profissionais. Nesse sentido, em contextualização com a sociedade atual, deve haver o ensino sobre as novas tecnologias. Aprender a viver consiste na elaboração das capacidades de percepção do outro, de viver em conjunto e solucionar conflitos em equipe. Por fim, aprender a ser consiste no desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico embasado em valores pessoais conscientemente adotados, do indivíduo capaz de assegurar a liberdade de pensamento. Como sínteses dessas competências colocadas pelos PCN:

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. (BRASIL, 2000, p. 11-12).

Portanto, percebe-se que os PCN colocam o Ensino Médio como etapa final de um processo de capacitação dos indivíduos para o exercício pleno da vida adulta e vida profissional. Direito de todos os cidadãos, é função do Estado assegurar a oferta de ensino. Por meio da interdisciplinaridade e da contextualização, os Parâmetros visam a reorganizar o Ensino Médio de maneira a capacitar cidadãos aptos para “a realização de atividades nos três domínios da ação humana: **a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva**, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva” (BRASIL, 2000, p. 15).

Dada essa proposição dos PCNEM, o construtivismo apresenta meios e objetivos de extrema importância. Segundo a pedagogia construtivista, a resolução de um conflito exige o contraste entre a problemática exposta pelo meio e as idéias internas dos indivíduos, o que leva-os a buscarem fontes e métodos para alcançarem a resolução. Desse modo, o indivíduo altera-se no processo de busca de informações, contraste de idéias e proposição da resposta. A mobilização para a solução incentiva a autonomia moral e intelectual, já que cria valores e conhecimento; enquanto o alcance de respostas reestrutura os conhecimentos que armazena em si. Em síntese, a resolução de um conflito não apenas responde à questão, mas transforma o sujeito.

Numa cultura escolar de resolução de conflitos, no caso desse trabalho a partir do desenvolvimento de projetos de pesquisa, o indivíduo desenvolve as habilidades de indagação, contestação, crítica, análise de informações, traçar relações e propor resoluções. Em outras palavras, produzem conhecimento e constroem o espírito de cidadania ativa, importante para a vida autônoma no âmbito político, social e cultural – como colocado pelos PCNEM.

Como pudemos perceber nos trabalhos dos alunos, parcela significativa dos estudantes produziram projetos e pesquisas de modo bastante satisfatório. Ao partirem de assuntos que se interessavam, realizaram indagações, formularam uma questão central, buscaram informações e sintetizaram respostas. Embora a evidente aquisição de novos conhecimentos acerca de temas específicos, não podemos deixar de valorizar a importância das potenciais mudanças internas dos alunos, os quais desenvolveram habilidades de indagarem as diversas informações que recebem diariamente e sobre como se posicionarem diante das incongruências que encontrarem no dia-a-dia. Fator fundamental de combate à alienação e à reprodução de estruturas sociais já existentes.

Por fim, como nos mostra os PCNEM e o construtivismo, é importante mudar a perspectiva sobre o ensino e a formação dos alunos – da reprodução à produção, da cidadania passiva à cidadania ativa, da observância à contestação e proposição. O desenvolvimento de projetos de pesquisa no ensino médio nos parece caminhar em concordância com esse novo tipo de ensino. Ao mesmo tempo em que se observa de maneira crítica um determinado tema e se propõe soluções, desenvolve-se as habilidades internas para a autonomia – importante para a entrada dos indivíduos na sociedade contemporânea.

Referências

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola, o que é? Como se faz?**. São Paulo: Loyola, 1998. (Coleção o que é? Como se faz?)

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:

portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Disponível em:

portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf;

portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf;

portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf

DELVAL, J. Jean Piaget: construtivismo. **Pedagogia do Séc. XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LA TAILLE, Yves. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**, 2006. (DVD)

_____. **Uma interpretação psicológica dos "limites" do domínio moral: os sentidos da restrição e da superação**. Educar, Curitiba, nº 19, p. 23-37, 2002.

PIAGET, Jean. Observações psicológicas sobre o *self-government* (1934). In _____ . **Sobre a Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

VINHA, T. P. Os conflitos interpessoais na escola. In: **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação Unicamp, 2003. p. 159 -276.

_____. Ambiente escolar, conflitos interpessoais e a aprendizagem de valores morais. **Os conflitos interpessoais na escola: Contribuições da psicologia**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

ENSINO DE GÊNEROS MUSICAIS NO ENSINO MÉDIO: ELABORAÇÃO DE SEQUENCIAS DIDÁTICAS PARA EDUCAÇÃO MUSICAL

Paulo Roberto Prado Constantino
Juvenal Zanchetta Junior
Mestrado em Educação
UNESP - Marília

Palavras chave: Gêneros Musicais – Ensino Médio – Educação Musical
e-mail: pconst@bol.com.br

Introdução

O ensino de música nas escolas está novamente em evidência no Brasil, com a aprovação da lei nº 11769/08, que institui a Música como componente obrigatório nas escolas de ensino regular. Na esteira desta lei abrem-se novas oportunidades para a prática da música no ambiente escolar. Entretanto os professores envolvidos com a educação musical ainda carecem de subsídios que possam nortear a prática docente em sala de aula. Mais do que ressaltar a relevância da discussão sobre o ensino de música nas escolas, este trabalho pretende instrumentalizar os educadores, que por vezes contam apenas com metodologias forjadas de maneira empírica - por sucessivos erros e acertos em meio ao cotidiano escolar – para o ensino de gêneros musicais.

A baixa qualificação e problemas na formação dos profissionais que lidam com a educação musical certamente contribuem para que as dificuldades sejam intensificadas. Muitas tentativas de introduzir os gêneros musicais na escola esbarram na resistência dos professores em explorar novos campos de trabalho e dos próprios alunos de estabelecerem contato com um repertório diverso.

Conforme o pensamento de Beyer (1993), uma proposta de educação para esta linguagem deve visar o acesso de todos ao código, de forma a possibilitar ao indivíduo a participação na cultura musical de seu meio.

Primeiramente, relacionamos a educação à possível sensibilização do aluno, por meio do contato com os elementos físicos (o som e suas durações, timbres, intensidades) e a validação e afirmação de sua própria vivência musical, levando o aluno a entender a natureza da música, a encará-la com familiaridade e prazer, e a perceber a importância de 'brincar' com o material sonoro (FONTERRADA, 1988).

O conhecimento musical passa pelo interesse pela música de culturas alheias, em gêneros variados. Este interesse cresce em um momento onde a importância de conhecer o mundo globalizado em sua geografia, suas línguas, sua arte, sua história, tem sido propagada perenemente. Nossa perspectiva é que o

processo de ensino focalizado nas variadas músicas de diferentes culturas do mundo seja um objetivo desejável para os educadores. O contato com gêneros musicais diversificados será promovido durante o processo de ensino como forma de permitir aos alunos uma perspectiva global sobre o fazer musical, possibilitando o conhecimento e as habilidades que a experiência de escutar e executar um repertório novo proporciona, auxiliando-o no contato com culturas alheias (LUNDQUIST e SZEGO, 1998).

Mas como equacionar o conhecimento dos diversos gêneros musicais disponíveis, dentro da escola, com aquilo que é a demanda da *mass media*? Os alunos têm acesso não apenas ao rádio, mas ao *mp3 player*, internet, *dvds* diversos:

De fato, o rádio pôs à disposição de milhões de ouvintes um repertório musical ao qual, até bem pouco tempo, só se podia ter acesso em determinadas ocasiões. Daí a expansão da cultura musical nas classes médias e populares, (...) por outro lado, o rádio – nisso ajudado pelo disco – pôs à disposição de todos uma enorme quantidade de música já “confeccionada” e pronta para o consumo imediato (...) inflacionou a audição musical, habituando o público a aceitar a música como complemento sonoro das suas atividades caseiras, com total prejuízo de uma audição atenta e criticamente sensível, levando, enfim, a um hábito da música como coluna sonora da jornada, material de uso, que atua mais sobre os reflexos, sobre o sistema nervoso, do que sobre a imaginação e a inteligência. (ECO, 2004, p.317)

É verificável no cotidiano em sala de aula que os alunos estão mais expostos à música de consumo do que a qualquer outro tipo de produto cultural. E a música veiculada na internet, na televisão, ou mesmo no rádio é, em sua finalidade, “um produto industrial que não mira a nenhuma intenção de arte, e sim à satisfação das demandas do mercado” (ECO, 2004, p.296).

Pela natureza do processo de ensino, é imprescindível recorrer a fontes diversas, relacionadas à prática do ensino de música e meios de avaliação do processo, chegando aos manuais sobre psicologia e processos de cognição. Esta consulta a diferentes materiais visa à construção de processo em educação musical que permita que várias facetas da natureza e da personalidade do aluno possam interagir, e que não haja dissociação na mente do trabalho sensorial (físico), sensível (afetivo), e intelectual nas atividades desenvolvidas pelos alunos (FONTERRADA, 1988).

A pesquisa-ação empreendida com turmas de uma unidade escolar de Ensino Médio permitiu desenvolver uma série de sequências didáticas, delineando percursos para o ensino e aprendizagem dos gêneros musicais.

A avaliação dos resultados obtidos pelos alunos nas atividades de apreciação foi baseada nos modelos propostos por Swanwick (2006), de análise qualitativa da produção musical dos alunos, situando-os em alguns dos estágios de conhecimento musical propostos pelo autor.

Entre os objetivos do trabalho, estavam:

- a) Mapear o nível de proficiência dos alunos quanto à escuta, segundo critérios expostos por Swanwick (2003);
- b) Apresentar diversos gêneros musicais aos alunos, através de gravações e apresentações ao vivo, através de um trabalho nos moldes da pesquisa-ação;
- c) Mapear os procedimentos adotados pelos docentes, no ensino de gêneros musicais na escola;
- d) Permitir que os alunos estabelecessem contato - no ambiente escolar - com um repertório diferente do que normalmente é veiculado no rádio e televisão, e que o fizessem de maneira desafiadora e instigante;
- e) Estimular a discussão e a reflexão entre os alunos, sobre as informações musicais e extra-musicais acessadas em sala de aula;
- f) Permitir que os alunos estabelecessem relações com outros campos de conhecimento presentes em seu meio;
- g) Produzir material didático voltado para o ensino e aprendizagem dos gêneros musicais na escola.

Metodologia

Os procedimentos pedagógicos foram ajustados em função das culturas musicais e dos gêneros que optamos por trabalhar. As abordagens poderiam ser completamente distintas, em função das características específicas que cada um deles possui.

A condução da pesquisa-ação, em que o pesquisador mergulha na práxis do grupo social em estudo para extrair as perspectivas latentes de mudança, foi a chave para que os passos da sequência didática fossem encaminhados com clareza. Além disso, trata-se de uma metodologia de caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter a oportunidade de se

libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança, e têm a oportunidade de reorganizar sua autoconcepção (FRANCO, 2005, p.486).

A prática de ensino proposta foi pautada por Penna (1990), que formulou bases para orientar a ação pedagógica musical, descrita a seguir:

a) Ter a experiência como princípio, o que permitiu que o aluno ampliasse sua percepção global. Todos os elementos musicais apresentados em aula eram sempre experimentados pelos alunos;

b) A formação de conceitos, numa compreensão individual e progressiva da organização e estruturação do discurso musical, fundamentando-o. As experiências em classe eram devidamente comentadas e documentadas, visando melhor compreensão por parte dos alunos;

c) A seleção das atividades ou meios de conhecer mais relevantes, ou seja, o armazenamento de experiências que, devidamente codificadas e ordenadas, estavam disponíveis sob diversas formas de representação (texto, grafia musical, gravação);

d) As diretrizes para a prática, onde recapitulou-se a prática musical como base para a educação, a direção e a formação de conceitos fundamentais da linguagem musical, através de atividades que promoviam a formação de imagens auditivas e representações simbólicas, aplicadas posteriormente em atividades de expressão. (PENNA, 1990, p.36)

As maneiras de incluir as músicas de culturas do mundo são variadas. Podem organizar-se em torno dos gêneros musicais dominantes ou mais valorizados em nossa cultura, usando exemplos de música do mundo para fazer comparações ou fornecer um pouco de variedade a um estudo basicamente monocultural. Outras examinam mudanças nas tradições musicais para demonstrar o papel social nestas transformações. É possível abordar a seqüência histórica do aparecimento de certos procedimentos musicais, identificando práticas comuns e os agentes responsáveis (intérpretes, compositores, críticos de música). Outra possibilidade seria estruturar o estudo musical em torno de uma série de conceitos musicais; tais como timbre, forma, ou fatores extra-musicais, como tópicos sobre a indústria cultural.

A proposta foi desenvolvida junto aos alunos do segundo ano do Ensino Médio, pois se espera que os alunos desta faixa etária (14-16 anos) já possuam um esquema mental conformado e mais perceptível sobre seus gostos e preferências pessoais, o que deve incluir a Música (ZAGURY,1999).

Conclusão

Nos últimos anos os educadores têm se preocupado em introduzir nas escolas os diferentes gêneros musicais. Em geral, o professor traz uma gravação que lhe seja familiar ou de sua preferência pessoal. O objetivo nos parece muito mais “ensinar” suas preferências do que introduzir a diversidade das práticas em sala de aula.

Outro problema recorrente em sala de aula é a utilização das letras de música como referência para o trabalho com gêneros. Apresentar uma poesia não é garantia de educação musical.

A recorrente atenção dada à performance musical é verificável nas unidades de ensino. As escolas que mantiveram o ensino de música intocado nos últimos anos – mesmo sem a obrigatoriedade oficial – sempre deram preferência a montagem de corais e bandas instrumentais para apresentações.

Por meio da produção das sequências didáticas - que mostrou-se um método adequado para o ensino dos gêneros musicais - espera-se ultrapassar a ideia de uma apreciação musical calcada nos aspectos técnicos, com ênfase nos materiais sonoros, para uma modalidade orientada para um sentido estético e mais amplo do fazer musical, considerando não somente os materiais e recursos musicais, mas também os fatores extra-musicais que transcendem o momento da escuta da obra.

Referências Bibliográficas

ALFAYA, M. e PAREJO, E. **Musicalizar**: uma proposta para a vivência dos elementos musicais. Brasília: Ed. Musimed, 1987.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BARRAUD, H. **Para Compreender as Músicas de Hoje**. São Paulo: Perspectiva, 1968.

BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BEYER, Esther. **A educação musical sob uma perspectiva de uma construção teórica**: uma análise histórica. In: Fundamentos da Educação Musical. ABEM, série 1. Porto Alegre, 1993.

_____ (org). **Idéias em Educação Musical**. Porto Alegre: Editora Mediação 1999.

COOPER, Paul. **Perspectives in music theory**. New York: Dodd, Mead, 1974.

COPLAND, Aaron. **Como Ouvir e Entender Música**. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

DUARTE JR., João F. **Porque Arte Educação**. Campinas: Papirus, 1983.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

- FARNSWORTH, P.E. **Social psychology of music**. Ames: Iowa State University Press, 1969.
- FONTEERRADA, Marisa. **Alternativas Metodológicas em Educação Musical**. In: Educação Musical – Textos de Apoio. Ministério da Cultura (org). Rio de Janeiro: Funarte, 1988.
- _____. **De tramas e Fios**. São Paulo: UNESP, 2005.
- GAINZA, V. H. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus, 1988.
- _____. **La Improvisacion**. Buenos Aires: Ricordi, 1979.
- HARGREAVES, D.J., & NORTH, A.C.. **The social psychology of music**. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- HOBBSAWN, Eric. **História Social do Jazz**. 2 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1990.
- LUNDQUIST, B. e SZEGO, C. K. **A Music Education Perspective in Music of the World's Cultures: A Source Book for Music Educators**. United Kingdom. ISME, 1998.
- MARTINS, R. **Educação Musical: conceitos e preconceitos**. Rio de Janeiro: Funarte, 1985.
- MERRIAM, A. P. **Ethnomusicology: Discussion and Definition of the Field**. Chicago: Aldine, 1967.
- PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no Séc. XX: metodologias e tendências**. Brasília: Editora Musimed, 2000.
- PENNA, M. **Reavaliações e Buscas em Musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.
- SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.
- WEBERN, Anton. **O Caminho Para a Música Nova**. São Paulo: Editora Novas Metas, 1984.
- ZAGURY, Tânia. **O Adolescente por Ele Mesmo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

ARTICULAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E COMUNIDADE: PROMOVENDO A INCLUSÃO DIGITAL

Esp. Márcia Hellen Soutello Mendes Santos (Orientador)¹
Ms. Maria de Nazaré dos Remédios Sodré¹
Neriane Nascimento da Hora¹
Adriano Augusto Addario dos Santos¹
Universidade do Estado do Pará¹

Palavras - chave: inclusão digital, software livre, informática básica.

Contato: mhmsantos@gmail.com

Introdução e Objetivos

Estamos vivendo na era da Cultura Digital, onde as tecnologias da informação e da comunicação (Tic's) influenciam diretamente em nosso cotidiano. Nesse cenário de globalização observamos que algumas pessoas não dominam diversas dessas tecnologias, na maioria das vezes, por falta de acesso. Cassino elucida que: "É o que chamamos de analfabetismo digital, o total desconhecimento da tecnologia da informação e suas possibilidades. Se não nos preocuparmos em ensinar as pessoas, os índices de exclusão digital não cairão [...]" (Cassino, 2003, P 55).

Esta exclusão digital é ocasionada por diversas razões, entre elas, a carência econômica existente no meio social que faz a diferença para muitos, pois hoje a exigência de manejo computacional é colocada como pré-requisito para uma significativa gama de empregos e serviços, o que dificulta a inserção destes nos ambientes de formação profissional. Como cidadão, este indivíduo tem direito a esta oportunidade, e as instituições públicas tem o dever em disponibilizá-la à comunidade, para que jovens e adultos sejam merecedores da igualdade quanto ao pleito pelo trabalho. Silveira destaca a relevância da definição do foco principal de uma discussão sobre inclusão digital onde esta é geralmente observada em três focos distintos, sendo o primeiro voltado a ampliação da cidadania, o segundo com ênfase ao combate à exclusão digital e o terceiro voltado mais à educação, onde "Reivindica a importância da formação sociocultural dos jovens na sua orientação diante do dilúvio informacional, no fenômeno de uma inteligência coletiva capaz de assegurar a inserção do país na sociedade informacional."(Silveira, 2003, P. 32-33)

No sentido de minimizar esta problemática e focados na capacitação técnico-profissional e humanizada, o Grupo de Trabalho - Cultura Digital vinculado ao Núcleo de Estudos em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais – Necaps, da Universidade do estado do Pará - UEPA, propôs o Projeto "Informática Básica para a comunidade: Incluir para não Excluir" dando origem ao curso de informática básica

para estudantes do ensino médio das escolas públicas do entorno do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da UEPA, visando dotá-los de conhecimentos básicos sobre Informática, no sentido de tornar nosso público alvo em usuários dessas tecnologias ao seu favor, na realidade em que está inserido. Buscando também aliar a estes, conhecimentos do cotidiano favoráveis ao exercício da cidadania, tendo como produto um indivíduo com a capacitação técnico-profissional e humanizada, para o mercado profissionalizante.

Vale ressaltar, que o intuito foi trabalhar com software livre, no sentido de mostrar a sua importância e suas vantagens. O software livre traz a liberdade de uso, cópia, modificação e redistribuição desse software, evitando que o usuário torne-se refém das tecnologias proprietárias. (Hexsel, 2002 p. I - II)

O curso, possibilitando o conhecimento e entendimento dos softwares livres e mostrando sua verdadeira importância para a sociedade, objetiva a adoção de uma nova postura quanto ao uso desses softwares pelos jovens. “Na era informacional, quanto mais se compartilha o conhecimento, mais ele cresce.” (Silveira, 2004, P.7)

O acesso a informação e a produção do saber são assumidos como instrumentos básicos do trabalho e o domínio pelos Cidadãos das competências capazes de possibilitar práticas de leitura e de letramento contínuo, entendido como atividades estruturantes do pensamento-linguagem do conhecimento e da cultura.

Metodologia

O curso contou com a participação de alunos dos cursos de graduação da UEPA (Matemática, Pedagogia e Ciências Naturais) que são estagiários do GT-Cultura Digital e que atuaram como instrutores, sendo que a cada aula um aluno ficava como instrutor e pelo menos um ficava como monitor, fornecendo apoio individualizado para os jovens.

A elaboração das aulas e do material didático foram feitos com a utilização de ferramentas colaborativas, pela equipe de estagiários do GT, juntamente com as professoras que orientavam e faziam a coordenação da ação. Para tal, utilizamos ambientes como o Google Docs, que permite o trabalho colaborativo via web.

O curso de Informática Básica ocorreu no período de Setembro a Novembro de 2010 e foi destinado a estudantes do ensino médio das escolas públicas do entorno do Centro de Ciências Sociais e Educação/CCSE/UEPA, contando com uma carga-horária de 40 (quarenta) horas de aulas teórico-práticas, atendendo um quantitativo de 18 (dezoito) participantes, com idades entre 15 e 18 anos, sendo que a maioria não

possuía experiência com o manejo básico do computador e nem da utilização da internet.

Todas as aulas aconteceram dentro do laboratório do campus universitário, (Laboratório de Informática - Labinf do CCSE/UEPA), que dispunha de 12 computadores (neste caso, alguns alunos faziam as atividades em dupla), no horário de 15h às 17:30h, às quartas e sextas-feiras. Nosso intuito foi oportunizar a estes jovens o acesso ao ambiente universitário, criar situações de interação com as tecnologias dentro deste ambiente e despertar o interesse pelo estudo e o aprendizado.



Imagem I – Alunos fazendo atividade no computador.

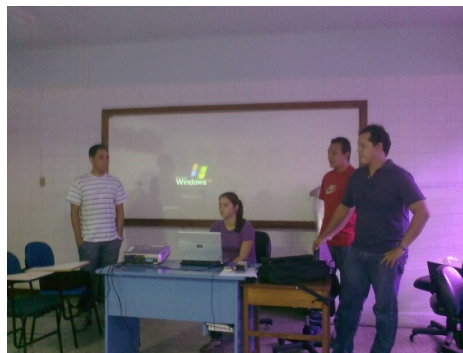


Imagem II – Instrutores e Monitores do Curso.

O curso foi dividido em quatro módulos. Sendo: O módulo I - noções básicas sobre o computador (conceitos de software e hardware), sistema operacional XP (conceitos de arquivo e pasta e capacidade de efetuar as operações de salvar, abrir, excluir, etc.), utilitários (calculadora, paint, bloco de notas, wordpad,...) , mídias de armazenamento (CD, SD, pendriver,..), vírus e antivírus (riscos, cuidados necessários,...) ; módulo II - visão geral sobre internet e seus serviços, introdução aos navegadores web, e-mail em provedores gratuitos e segurança no uso da internet; módulo III - noções básicas de Editor de Texto (Br.Office Texto 3.2); módulo IV - Noções básicas de apresentação (Br. Office Apresentação 3.2) .

Quanto ao fazer pedagógico, procuramos adaptar a proposta metodológica do Necaps: atividade de acolhida, atividade de conhecimento específico, atividade de despedida e avaliação para todo o período de duração do curso.

No primeiro contato com os alunos realizamos a atividade de acolhida, onde houve a apresentação do grupo, promovendo assim, um ambiente de integração, no sentido de possibilitar um melhor desenvolvimento das atividades posteriores. A partir daí, iniciamos as atividades de conhecimento específico, que se caracterizavam como

as aulas propriamente ditas. Nestas, utilizávamos recursos audiovisuais como data-show, vídeos, etc., para apresentarmos os conteúdos de uma forma mais interessante. Ao final de cada aula, os alunos realizavam atividades para melhor fixação do conteúdo ministrado.

A atividade de despedida consistiu no momento de entrega dos certificados e confraternização do grupo. Nesta os alunos também fizeram uma avaliação do curso, onde segundo a maioria deles, este foi positivo. E para avaliá-los, ao final de cada módulo, era proposta uma atividade, na qual os participantes do curso deveriam aplicar todos os conhecimentos discutidos no módulo. Desta forma, poderíamos perceber se haviam ainda algumas dificuldades quanto ao domínio das ferramentas apresentadas, para então, poder saná-las.



Imagem III – Entrega de Certificado.

Discussão e Considerações Finais

Esta vivência foi de grande importância para instrutores envolvidos e significativa para os jovens participantes, uma vez que possibilitou a construção de conhecimentos sobre a informática básica em conjunto. Mostra também que as universidades não só podem, como devem contribuir neste processo, promovendo ações de formação junto as comunidades mais carentes.

Dos 20 alunos que fizeram sua inscrição no curso, 18 concluíram com sucesso e receberam o seu certificado no Necaps com muito entusiasmo. Percebemos

que todos os alunos conseguiram no final do curso uma significativa evolução no manuseio do computador.

Além dos alunos aprenderem sobre o manuseio dos programas do pacote Br.office, eles também aprenderam a utilizar a internet de forma mais positiva e proveitosa, observando que também podem aprender pela internet. Ou seja, perceberam que a internet não são só redes sociais e bate-papos, e há milhões de possibilidades de aproveitamento do que ela tem a oferecer. E, além de adquirirem uma nova concepção sobre o uso de software livres.

O curso foi, portanto, muito satisfatório, pois os alunos empenharam-se a participar assiduamente do curso, realizaram todas as atividades propostas, participaram ativamente das aulas fazendo perguntas, apontamentos e dividindo seus conhecimentos. Ou seja, houve uma troca de conhecimentos entre alunos e mediadores, possibilitando um clima ideal para construção de novos saberes engrandecendo o trabalho e a participação de todos os envolvidos.

Referências

CASSINO, João. Cidadania Digital: os telecentros do município de São Paulo. In: Sérgio Amadeu da Silveira; João Cassino. (Org.). Software livre e Inclusão Digital. 49-62. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Inclusão Digital, Software Livre e Globalização Contra-Hegemônica. In: Sérgio Amadeu da Silveira; João Cassino. (Org.). Software livre e Inclusão Digital. 17-47. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.

_____. Software livre: a luta pela liberdade do conhecimento. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente)

VÍDEOS EDUCATIVOS. Disponível em: <http://www.antispam.br/videos/> . Acessado em: 04 de abril de 2011.

HEXSEL, Roberto A. Software Livre: Propostas de Ações de Governo para incentivar o uso de Software Livre. Relatório Técnico RT-DINF 004/200. Disponível em: http://www.inf.ufpr.br/info/techrep/RT_DINF004_2002.pdf. Acessado em: 14 de abril de 2011.

A UTILIZAÇÃO DE DIFERENTES ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE CITOLOGIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DURANTE AS ATIVIDADES DO PROJETO PIBID/BIOLOGIA/UFTM.

Angelo Antonio Franzoi Ardengui
Laís do Nascimento Cintra
Kamila Aparecida Mariconi Gonçalves
Simone Acrani

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Projeto PIBID-BIOLOGIA – CAPES

Palavras-chave: PIBID-BIOLOGIA; modelos didáticos; ensino de citologia

Contato: angelo_jaba@hotmail.com

Introdução e objetivos

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UFTM, realizado com apoio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC), visa fomentar a iniciação à docência de estudantes das Instituições Federais de Educação Superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura, para atuar na Educação Básica pública, assim, elaborando vários trabalhos nas escolas públicas, visando sempre complementar o conteúdo de uma maneira prática e enriquecedora para os alunos, para a escola e para a experiência dos acadêmicos bolsistas que participam do projeto (CAPES/DEB, 2009).

O projeto de formação de professores da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM tem como objetivo maior oferecer cursos de qualidade para formar profissionais competentes e comprometidos com a educação. Para tal, os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da instituição assumem o compromisso da organização curricular que contempla o ensino, a pesquisa e a extensão. Para tanto, busca-se superar a prática tradicional livresca, acrítica e descontextualizada e alcançar uma prática problematizadora, com sistematização dos conhecimentos científicos vivos e dinâmicos, relacionados com o mundo contemporâneo, dentro de uma visão crítica e transformadora da realidade (PPP, Licenciatura, 2008).

Para proporcionar a formação docente com qualidade, tendo em vista a diversidade de alunos nas escolas, é fundamental o contato e a inserção do licenciando no ambiente escolar, desde o início do curso. Vivenciar a prática docente faz parte da formação e realização da profissão docente, para que o futuro professor se inteire de sua realidade, dos problemas e desafios enfrentados pela equipe da escola, no cotidiano dessas unidades de ensino (Borges e cols, 2010). Acreditando nessa premissa, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFTM, participa

do projeto, com vinte monitores bolsistas do respectivo curso de graduação e dois supervisores de área que são professores de Biologia da Educação Básica.

As atividades do PIBID-BIOLOGIA-UFTM estão sendo realizadas em duas Escolas Estaduais da cidade de Uberaba – MG (Professora Corina de Oliveira e Santa Terezinha). As duas escolas foram escolhidas por apresentarem Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB antagônicos, como mostra a figura 1.

Tabela 1 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 2005 e 2007, das Escolas de Ensino Fundamental Selecionadas, em Uberaba-MG.

| Brasil, Estado de Minas Gerais e Nome da Escola | IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica | | | |
|---|---|-------------|---------------|-------------|
| | 2005 | | 2007 | |
| | Anos Iniciais | Anos Finais | Anos Iniciais | Anos Finais |
| BRASIL | 3,8 | 3,8 | 4,2 | 3,5 |
| MINAS GERAIS | 4,9 | 3,6 | 4,9 | 3,7 |
| E.E. Profª Corina de Oliveira | - | 4,1 | - | 5,4 |
| E.E. Santa Terezinha | 4,3 | 3,5 | 3,7 | 3,1 |

Uma das ações propostas pelo projeto foi a elaboração de atividades didáticas direcionadas ao ensino de citologia, que é a área da biologia que estuda as células juntamente com suas estruturas e suas respectivas funções.

'A célula é a unidade que constitui os seres vivos, podendo ocorrer isoladamente, nos seres unicelulares, ou formar arranjos ordenados, os tecidos, que constitui o corpo dos seres pluricelulares' (Junqueira e Carneiro, 2005, p.2).

Considerando a importância da temática para o entendimento dos demais conteúdos da Biologia, as atividades propostas objetivaram discutir o tema citologia de forma a aproximá-lo do cotidiano do aluno, possibilitando a relação entre teoria e prática, dando significado às aprendizagens realizadas na escola e possibilitando que estas sejam úteis na vida do indivíduo.

Metodologia

As atividades foram realizadas por quatro integrantes do PIBID/BIOLOGIA/UFTM, numa turma do primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Santa Terezinha (EEST) localizada na cidade de Uberaba – MG, com a orientação da supervisora e coordenadora do projeto.

Os conceitos de citologia já estavam sendo trabalhados desde o final do primeiro bimestre, as atividades do PIBID só foram iniciadas ao final do terceiro bimestre diante de uma realidade de desinteresse e apatia.

Os monitores do projeto ficaram responsáveis por ministrar as aulas do conteúdo e colaborar com os alunos na confecção dos trabalhos que seriam posteriormente apresentados na feira de conhecimentos da EEST e na Feira de Profissões da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.

As atividades foram realizadas por meio de exposições dialogadas com a utilização de projeções, aulas-práticas e demonstrativas, que abordaram diversos assuntos da citologia. Posteriormente, exercícios e relatórios das aulas práticas foram realizados. Todas as tarefas foram analisadas pelo grupo. O próximo passo foi desenvolver as diferentes oficinas sobre o tema. Várias opções foram sugeridas aos alunos (construção de maquetes, jogos, músicas, paródias, cartazes, dramatização e outros). Para a realização das dinâmicas, diferentes materiais de fácil aquisição foram usados: isopor; massa de modelar; tinta a base de água; frutas; vasilhas; papelão; gelatina entre outros.

Um dos grupos optou por elaborar uma paródia com o tema célula, escolheram um pop-rock bastante conhecido e adaptaram a letra, descrevendo as características e funções celulares.

Dois grupos preferiram abordar o conteúdo sobre célula vegetal, montando maquetes com materiais simples. Um deles montou uma célula num recipiente de vidro, com as organelas no seu interior e todo o espaço preenchido com gel colorido. O outro grupo confeccionou a célula utilizando placas e bolinhas de isopor e tinta plástica.

Um quarto grupo de alunos optou por construir as organelas isoladamente, utilizando isopor, massinha de modelar, canudinhos plásticos, palitos, etc. As organelas construídas foram: núcleo; retículo liso e rugoso; complexo de Golgi; centríolos; mitocôndria e cloroplasto.

Foram utilizadas seis aulas presenciais de cinquenta minutos cada e horários extra-sala para a elaboração das maquetes e paródias. Os trabalhos foram apresentados pelos próprios alunos na feira de ciências na EEST, e também na feira de profissões da UFTM, possibilitando a integração da educação básica com o ensino superior, fator importante para a continuidade dos estudos dos alunos do ensino médio.

Discussão e considerações finais

Um contingente significativo de especialistas em ensino de ciências propõe a substituição do verbalismo das aulas expositivas, e da grande maioria dos livros

didáticos, por atividades experimentais (Fracalanza, 1986). Durante a concretização do projeto não foi possível a realização de atividades práticas em microscopia, pois o laboratório da EEST não está sendo utilizado. Acreditamos que o desenvolvimento do tema ficou prejudicado. Apesar disso, ao término das atividades podemos perceber que os alunos apresentaram-se mais familiarizados e interessados pelo assunto. Carraher (1986) pontua que diferentes estratégias utilizadas durante o ensino de ciências podem ser consideradas “convites” a aprender a pensar e assume maior importância que o “aprender informações”, podemos inferir, portanto que a construção dos diferentes modelos e paródia tenha estimulado os alunos ao estudo do tema citologia.

Uma das propostas realizadas pelo projeto PIBID é a interação entre a universidade e as escolas públicas. Todo ano a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) realiza a Feira de Profissões com o objetivo de apresentar seus cursos oferecidos e, em 2010 os alunos da EEST apresentaram seus trabalhos juntamente com os integrantes do projeto PIBID-BIOLOGIA.

Esse tipo de interação é utilizado também em outras universidades, e sempre visando gerar mudanças positivas para a qualidade da educação pública no Brasil, assim como acontece na UEMS:

O ensino de ciências é essencial na vida de todos para que possamos entender os fenômenos da natureza, bem como da tecnologia presente na nossa volta. Porém para aluno, ciências é a memorização daqueles “nomes difíceis”. Por isso é necessário que os cursos de formação de professores coloquem seus graduandos em contato real com situações de ensino e que possibilite a eles a oportunidade de estar dentro da escola desde o início da graduação. Com este propósito, o objetivo deste trabalho é que os bolsistas auxiliem os professores da educação básica no preparo e aplicação de atividades práticas para o ensino de ciências. As atividades tais como, experimentos, demonstrações, jogos, brincadeiras, maquetes, entre outras, são montadas no laboratório de zoobotânica na UEMS.(Moraes, P. Djalma. [et all]).

As expectativas dos alunos e professores foram atendidas, uma vez que percebemos o envolvimento e o interesse dos discentes com as atividades propostas e com o conteúdo trabalhado. Verificamos que os alunos conseguiram aplicar o tema a sua realidade, fixar e compreender o conteúdo, porém, ainda existe a dificuldade de abstração da disciplina pelos alunos devido à ausência de equipamentos nos laboratórios das escolas públicas, um fator que se futuramente for resolvido possibilitará também a elaboração de oficinas ainda mais complexas, críticas e enriquecedoras.

Gostaríamos de reforçar que a interação universidade – escola aconteceu de maneira positiva e enriquecedora para todos, pois a escola contemplou-se com as oficinas, os alunos, além de complementarem seus estudos, puderam se aproximar do ambiente acadêmico, os supervisores ganharam grande experiência ao desenvolver esse projeto em suas aulas, e os monitores vivenciaram a realidade escolar.

Referências

BORGES, Maria Célia. **Projeto Institucional. PIBID/UFTM**, 2009. Disponível em:

<<http://www.uftm.edu.br/pibid/>> . Acesso em 02 set. 2010.

BORGES, M. A.; ALVES, V. A.; CAMPOS MARTINS, S. E.; CONDELES, J. F.; ACRANI, S. OLIVEIRA JUNIOR, A. P.; ZEULLI, E. **A formação de professores na UFTM: o PIBID como experiência desafiadora**. *Rev. Triang.: Ens. Pesq. Ext.*, v.3, p.163-176. 2010.

CAPES. Edital CAPES/DEB N° 02/2009: Programa Institucional de Bolsa de

Iniciação à Docência – PIBID, 2009.

CARRAHER, T. N. **Ensino de ciências e desenvolvimento cognitivo**. Coletânea do II Encontro "Perspectivas do Ensino de Biologia". São Paulo, FEUSP, 1986, pp. 107-123.

JUNQUEIRA C. L, CARNEIRO J. **Biologia Celular e Molecular**. Guanabara Koogan, 2005, p. 19.

FRACALANZA, H. **O Ensino de Ciências no 1º grau**. São Paulo: Atual. 1986. p.124.

UFTM. Projeto Pedagógico das Licenciaturas. 2008. (mimeo)

Moraes, P. Djalma. [et all]. **Estimulando a Integração da Educação do Ensino Superior com a Educação do Ensino básico no Ensino de Ciências**. UEMS. EGRAD. Disponível em:

<http://periodicos.uems.br/index.php/egrad/article/view/2188>

A EXPERIMENTAÇÃO APLICADA NO ENSINO MÉDIO COMO ATIVIDADE MOTIVADORA DA APRENDIZAGEM DE ÓPTICA

Natacha Andréia Nogueira
Juan Carlos Roldão
Tiago Maximo Takahashi
Elisabete Ap. Andrello Rubo
Faculdade de Ciências - UNESP - Núcleo de Ensino

Palavras-chave: Oficina de óptica, ensino médio, experimentos de óptica.
e-mail: ms_natacha@hotmail.com

Introdução e objetivos

Este relato descreve a realização de uma Oficina de Ótica para alunos do ensino médio da Escola da Rede Estadual de Ensino “Professor José Aparecido Guedes de Azevedo” – Diretoria de Ensino de Bauru, no ano de 2010.

A Oficina foi conduzida por licenciandos do curso de Licenciatura em Física da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru e teve como principais objetivos colaborar com a aprendizagem dos conceitos básicos de óptica, despertar o interesse dos alunos pela física e contribuir com a divulgação da ciência junto a esses alunos.

Além da importância da experimentação para a aprendizagem eficiente e significativa, este trabalho utilizou a Oficina como instrumento de motivação para os alunos daquela escola de ensino médio em relação aos conteúdos introdutórios de óptica tratados neste nível de ensino. Constituiu-se também num dos focos do trabalho a abordagem dos conteúdos matemáticos específicos e necessários à resolução de problemas de física.

Metodologia

Durante o primeiro semestre de 2010, trabalhamos no planejamento e na elaboração das atividades a serem aplicadas aos alunos do ensino médio da Escola Estadual “Prof. José Aparecido Guedes de Azevedo” (JAGA) da Diretoria de Ensino de Bauru. Como parte dessas ações, montamos e aplicamos um questionário com questões referentes a conceitos básicos de óptica com a finalidade de fazer uma análise dos conceitos anteriormente assimilados pelos alunos em outros momentos da vida escolar. Esse questionário encontra-se ao final deste relato na forma de um anexo. Após a análise das respostas, confirmamos os experimentos e conceitos a serem trabalhados, sendo que outro critério para a seleção dos conteúdos foi a de que fizessem parte da proposta curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Os conteúdos selecionados foram: (a) princípios básicos de propagação da luz;

(b) construção de imagens em espelhos e lentes; (c) refração da luz; (d) reflexão total; (e) cores: tintas e luzes. Para o desenvolvimento desses temas utilizamos os seguintes experimentos:

- Câmara escura;
- Painel de traçado de raios;
- Determinação do índice de refração da água;
- Reflexão total da luz num prisma e na fibra óptica;
- Teoria das cores: misturando tintas e luzes.

A oficina foi realizada no segundo semestre, em encontros quinzenais na própria escola (sala de aula normal), com três horas de duração, totalizando quinze horas de trabalho para os alunos.

Os encontros foram planejados e realizados podendo-se identificar quatro momentos distintos:

- breve apresentação dos fundamentos teóricos que envolviam a prática a ser realizada;

- distribuição e explicação do roteiro da atividade prática; realização dos experimentos em grupos pequenos de alunos assessorados pelos licenciandos; determinação de parâmetros através da utilização de funções matemáticas que descrevem os fenômenos;

- levantamento dos resultados obtidos e comentários conclusivos da prática;

- avaliação do encontro (avaliação parcial, onde os alunos podiam expressar os pontos positivos e negativos do encontro e trazer sugestões para o encontro seguinte). No último encontro foi feita uma avaliação final em relação ao aproveitamento dos alunos em relação aos conteúdos abordados e ao desempenho dos instrutores (dois licenciandos e um professor de física recém formado).

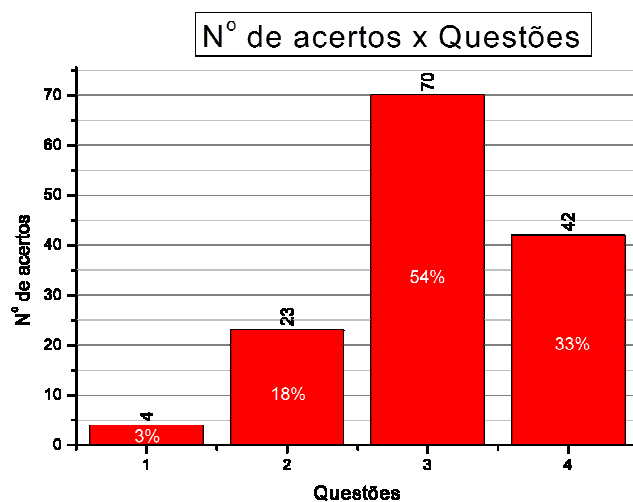
Discussão e considerações finais

(a) do questionário-diagnóstico inicial

Quando o questionário foi aplicado, muitos alunos se mostraram interessados porém, por ocasião da realização da oficina, trabalhamos com um grupo de quinze alunos.

Com relação ao questionário, podemos dizer que a questão (1) possui duas alternativas corretas: (b) e (e); 34% dos alunos assinalou apenas a letra (e) e somente 3% das respostas indicaram as duas alternativas. Isto mostra que poucos alunos

conheciam o caráter dual de onda-partícula da luz. O gráfico abaixo mostra os acertos em cada questão.



Na questão 2, apesar de muito parecidas, as alternativas (c) e (d) tem uma diferença muito significativa que permite identificar plenamente o domínio ou não do conceito em pauta. É possível observar no gráfico que apenas 18% dos alunos responderam corretamente “*que todo corpo iluminado com luz branca, vinda do sol, absorve algumas cores e reflete outras*”.

A porcentagem de acertos foi razoável para as questões (3) e (4). E apenas um aluno explicou parcialmente a questão (5), poucos afirmaram saber o que é a fibra óptica.

No início do primeiro encontro no JAGA, o questionário foi comentado e corrigido, e maiores explicações foram sendo dadas no decorrer da oficina. No início de cada encontro eram apresentados resultados da avaliação parcial do encontro anterior. A seguir um breve detalhamento da parte prática dos encontros.

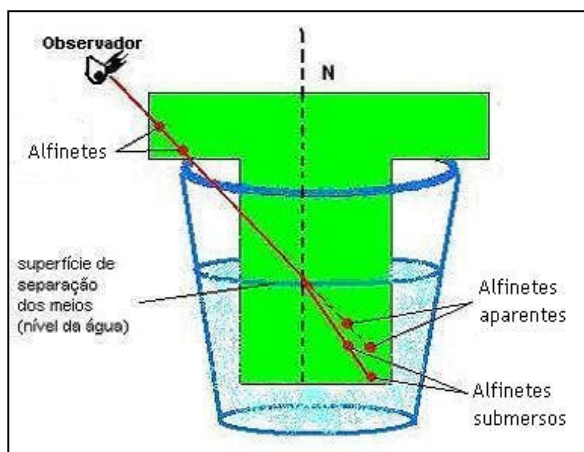
(b) das atividades práticas realizadas nos encontros

Câmara escura: os alunos receberam os materiais necessários e foram instruídos a montar sua câmara escura na forma de um cubo de 10cm de lado, e depois auxiliados na realização do experimento. A atividade consistia em posicionar a câmara próxima a uma vela acesa, medir o tamanho da chama (objeto), o tamanho da

imagem da chama formada no fundo da câmara e a distância (p) do objeto ao orifício da câmara. Utilizar os valores medidos para calcular a distância (p') do orifício à imagem e comparar com o valor de 10cm (lado do cubo). O erro percentual calculado ficou na faixa entre 15% e 60%, para os diferentes grupos de trabalho. O alto erro percentual de alguns grupos foi devido, principalmente, à dificuldade na visualização da imagem, pois a sala não estava muito escurecida, e a havia oscilação da chama da vela.

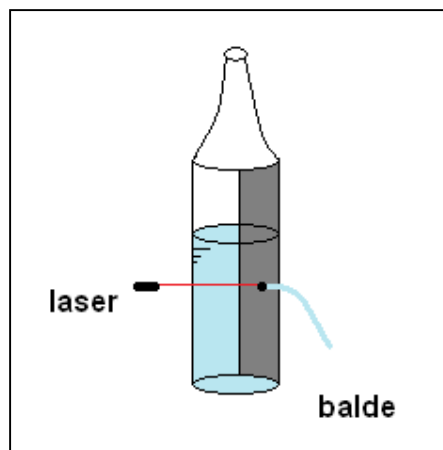
Painel de traçado de raios: depois da introdução teórica, os alunos foram divididos em grupos e após a montagem dos painéis, cada equipe determinou como seria a imagem formada por objetos de 10cm de altura encontrando-se em determinadas distâncias de uma lente (convergente ou divergente) ou espelho (espelho côncavo e convexo). Com o auxílio dos instrutores, cada grupo construiu as imagens a partir da aplicação das propriedades dos raios notáveis para a determinação das imagens.

Índice de refração: utilizando uma vasilha transparente com água, cartolina e alfinetes, cada grupo dos alunos, após medir o ângulo de incidência e de refração, encontrou o índice de refração da água utilizando a lei de Snell-Descartes. A figura ao lado ilustra a geometria do sistema que permitiu a determinação do índice de refração da água. Os



valores encontrados foram comparados com o valor encontrado na literatura de 1,33. O experimento foi realizado com sucesso nos vários grupos.

Reflexão total: com o auxílio de um apontador laser e um prisma de acrílico, os alunos foram orientados a encontrar os posicionamentos de modo a observar a reflexão total. Houve também uma prática demonstrativa,



na qual os alunos puderam observar o princípio de funcionamento da fibra óptica. Como na figura ao lado, com o laser apontado para um pequeno orifício de uma garrafa, com um lado pintado de preto, pudemos observar que ao passar pelo orifício por onde a água está caindo, o laser parecia descrever uma curva, acompanhando o filete de água (comportamento análogo ao da luz dentro da fibra óptica).

Teoria das cores: Os alunos observaram as luzes azul, verde e vermelha e suas misturas, acendendo uma de cada vez, depois de duas em duas e então as três juntas. Após, pintaram com giz de cera, num diagrama, os resultados das combinações. Num outro diagrama, pintaram com tinta guache as cores primárias (amarelo, ciano e magenta) e secundárias para os pigmentos verificando a diferença no que se refere à cor para a luz e para os pigmentos.

No final do quinto encontro, os alunos foram avaliados através de exercícios propostos, referentes aos conteúdos estudados, e demonstraram capacidade de resolvê-los mostrando que o método utilizado foi satisfatório.

A oficina proporcionou aos licenciandos (instrutores da oficina) estabelecerem uma maior intimidade com a realidade escolar, enriquecendo a formação profissional de cada um e possibilitando o desenvolvimento de práticas alternativas que podem ser realizadas em salas de aula comuns, facilitando a aprendizagem dos alunos de ensino médio.

Referências

SALVADEGO, W. N. C.; LABURÚ, C. E.; BARROS, M. A. **Uso de atividades experimentais pelo professor das Ciências Naturais no ensino médio: relação com o saber profissional.** 1ºCPEQUI. Agosto-2009. Em:

<http://www.uel.br/eventos/cpequi/Completopagina/18253746020090614.pdf> acesso em 10/04/2011.

SALES, D. M. R. de; SILVA, F. P. da. **Uso de atividades experimentais como estratégia de Ensino de Ciências.** Encontro de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade Senac. Outubro-2010. Em:

http://www.pe.senac.br/ascom/faculdade/Anais_EncPesqExt/IV/anais/poster/017_2010_poster.pdf acesso em 10/04/2011.

Proposta curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Médio, em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009> consultado em março/2010

GALIAZZI, M. C. **Ciência e Educação.** 7(2), 249-263. 2001.

PIMENTEL, J. R. Caderno Catarinense de Física, 6(3), 248-252. 1989.


Fabricação da fibra óptica. Em <http://www.youtube.com/watch?v=EK9bbiRKayA> consultado em outubro/2010.

Funcionamento da fibra óptica. Em <http://www.youtube.com/watch?v=ZCMKHqaLi4o&feature=related> consultado em outubro/2010.

Anexo

Questionário para coleta de dados com vista ao oferecimento de oficina de óptica

Nome: _____
Telefone: _____ Passaporte: _____



Retirado de www.umsabadoqualquer.com, em 05/05/2010.

Assinale abaixo todas as alternativas que considerar corretas.

1-O que você entende por luz e sua propagação.

(a) A luz é uma onda e como tal atravessa os corpos e não sofre interferência.
(b) A luz é formada por "pacotes" de energia chamados de fótons.
(c) A luz é matéria: são pequenas partículas emitidas pelos nossos olhos que se movem em linha reta.
(d) A luz é um fluido imaterial (sem matéria) que se propaga entre o olho e o objeto.
(e) A luz é uma onda eletromagnética que se propaga em linha reta.

2-Como você explica o fenômeno das cores em um corpo?

(a) Sob luz natural todo corpo emite sua cor.
(b) Todo corpo tem luz própria, e nossos olhos transformam esta luz em uma cor.
(c) Todo corpo iluminado com luz branca, vinda do sol, absorve algumas cores e refletem outras.
(d) Todo corpo iluminado com luz branca, vinda do sol, absorve uma cor e a emite.

3-Por que roupas escuras esquentam mais do que roupas claras?

(a) Porque a roupa escura é mais quente.
(b) Porque a roupa escura atrai o calor vindo do sol.
(c) Porque a roupa escura retém mais calor do seu corpo que a roupa clara.
(d) Porque a roupa escura absorve mais frequências da luz vinda do sol do que a roupa clara.

4-O que você entende por refração da luz?

(a) Refração é a mudança da direção de propagação da luz ao passar de um meio para outro, devido à diferença de velocidade de propagação em cada meio.
(b) Refração é a mudança de direção de propagação da luz ao passar de um meio para outro, com mesmas velocidades de propagação.
(c) Refração é uma fração de luz que reflete de um meio para outro.
(d) Refração é o fenômeno de podermos ver corpos que estão em meios diferentes.

5-Você sabe o que é fibra óptica, e para que serve ?

Você teria interesse em participar de uma oficina para realização de experimentos de óptica?

() sim () não

Caso esteja interessado, assinale sua disponibilidade.

Terça-feira 14h às 17h ()
Sexta-feira 14h às 17h ()

Obs.: A oficina será realizada na própria escola.

OBJETIVOS E CONTRADIÇÕES DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM SÃO PAULO

Danilo Praxedes Barboza, USP, São Paulo.
Gessimara de Sousa Fernandes, USP, São Paulo.

Palavras-chave: Sociologia da Educação; Sociologia; Ensino Médio.

Contato: danilo.barboza@usp.br; gessimara.fernandes@usp.br

A atual reinserção da Sociologia na grade curricular do Ensino Médio do estado de São Paulo (Brasil) impõe uma avaliação sobre o formato desse processo, quais seus objetivos e contradições. Nossa proposta remonta um dos pontos de discussão mais candentes sobre o trabalho sociológico, presente até hoje nos círculos acadêmicos da área: a postura que essa ciência deve tomar com relação a seus objetos de estudo: a sociedade, suas formas de organização e instituições.

Por um lado, há um grupo de pesquisadores (HORTON e HUNT, 1980; CHINOY, 1967) que afirmam ser necessário à ciência sociológica se aproximar dos ditames das ciências naturais, ou seja, primar por uma “neutralidade” perante seu objeto, para que melhor se possa observá-lo.

Outros autores (GIDDENS, 1984; OLIVEIRA, 1999; BURAWOY, 2005), no entanto, colocam que a neutralidade não é possível nem desejável em Sociologia: o papel do sociólogo não é apenas formular teorias sobre elementos da realidade social, mas também promover ações nesta realidade, servir de instrumento para a resolução de problemas propostos por esta ciência. Anthony Giddens coloca que a Sociologia encontra-se em lugar especial na discussão das questões sociais mais prementes e pode lhe fornecer um “enfoque mais agudo”. Segundo o autor, “a sociologia não pode ser um esforço intelectual neutro, indiferente às consequências práticas que suas análises têm sobre aqueles cuja conduta constitui seu objeto de estudo” (GIDDENS, 1984, p.7).

Nesta pesquisa se compartilha das concepções do segundo grupo de sociólogos mencionados, que acredita no poder de intervenção que a Sociologia tem no processo de reflexão e mudança da sociedade. Nesse sentido, é de particular importância o papel da docência no Ensino Médio para a realização desse propósito, tendo em vista que estabelece o contato da ciência com os adolescentes em formação, levando-os à apropriação de um corpo de conceitos e à reflexão sobre as questões presentes em seu cotidiano, ensejando uma postura crítica em relação aos problemas socioeconômicos, políticos e culturais.

A presente pesquisa está organizada em três partes. A primeira é composta pela análise do Currículo do Estado de São Paulo para Ciências Humanas e suas Tecnologias, com o objetivo de averiguar quais são as diretrizes pedagógicas e os objetivos propostos para a disciplina Sociologia no Ensino Médio. Em seguida, é examinado o corpo de atividades programadas nos Cadernos do Aluno e do Professor para a disciplina de Sociologia no primeiro bimestre da 1ª Série do Ensino Médio, para saber como se dá o contato inicial da disciplina com os adolescentes e se há espaços de diálogo aberto nas atividades propostas. Por fim, será feita a análise dos dados obtidos em *survey* realizado com os alunos da Escola Estadual Irmã Charlita, para observar qual a visão que eles possuem da Sociologia, dos temas abordados por esta e quais os assuntos de sua realidade imediata que eles prefeririam ver discutidos em sala de aula.

A Escola Estadual Irmã Charlita está localizada no distrito do Grajaú, extremo sul da cidade de São Paulo. Alguns dados gerais são importantes para entender a região analisada: 64% da população do bairro têm rendimentos mensais de no máximo três salários mínimos e somente 46% das pessoas possuem Ensino Médio completo (DNA Paulistano 6/Extremo Sul, 2008, p.06).

Os Cadernos do Aluno e do Professor analisados no presente trabalho são orientados pelas disposições do Currículo do Estado de São Paulo para o ensino de Ciências Humanas e suas tecnologias. O objetivo do material oferecido pela Secretaria da Educação é facilitar a atividade docente, e “promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SEE/SP, 2010, p.7). Esse documento propõe que o eixo de competências básico a ser desenvolvido com o aluno é o da leitura e da escrita. Almeja-se também (sem estabelecer ao certo como tal se operacionaliza) fortalecer as relações entre a escola e a comunidade.

Uma característica colocada pelos documentos didáticos examinados nos parece interessante para ser problematizada. Em diversos momentos se manifesta ênfase na concepção de educação escolar como instrumento de inclusão, de “inserção produtiva e solidária no mundo” (Idem, p.9). Nesse sentido, cabe ressaltar que o sociólogo francês Pierre Bourdieu, em seus trabalhos sobre educação (2007a; 2007b), aponta que a função da escola, em realidade, é diferente do oficialmente publicado. De acordo com o autor,

“É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário,

tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.” (2007a, p.41).

Bourdieu afirma ser a escola uma instituição que tem como objetivo subjacente não a transformação social ou a inclusão dos menos favorecidos, mas sim a conservação das desigualdades existentes na sociedade, que são consequência de uma distribuição desigual do capital cultural (saber legitimado e valorizado socialmente): uma pequena parcela da sociedade é detentora do conhecimento considerado legítimo, enquanto a maioria está alijada de dispor desse conhecimento erudito. A escola, por meio de seus mecanismos de seleção, avaliação e transmissão do conhecimento (uso da linguagem, repertório cultural e estético, dentre outros) beneficia aqueles que detêm, previamente, certa familiaridade com a linguagem escolar e impõe fortes barreiras e punições àqueles que não a manifestam.

Um trecho da proposta curricular, que discorre sobre os princípios pedagógicos de implantação da Sociologia no Ensino Médio, deve ser examinado: “O princípio pedagógico que orienta essa proposta é o do estabelecimento de um diálogo entre o professor e o aluno, pensado como um recurso para superar os limites de uma aula meramente expositiva.” (SEE/SP, 2010, p.136).

Fundamentado em grande medida nas ideias de Paulo Freire de educação transformadora (1997), o presente trabalho parte da convicção de que o princípio pedagógico da Sociologia no Ensino Médio apresentado acima é plenamente válido. No entanto, diante dos resultados das análises realizadas sobre os Cadernos do Aluno e Professor do primeiro bimestre da 1ª Série do Ensino Médio, observa-se que as atividades formuladas reforçam o modelo tradicional de ensino, ou, como colocado por Freire, conserva a concepção bancária de educação, “um ato permanente de depositar conteúdos” (1997, p.3). Os espaços para debate entre alunos e docente são raros, quando não inexistentes, o que põe a perder o princípio pedagógico oficial.

Cabe observar que os materiais didáticos disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo não são obrigatórios: os docentes podem trabalhar ou não com esses conteúdos em suas aulas. Apesar dessa aparente “liberdade”, o que na prática se verifica é outra situação: os professores têm pouco tempo para preparar suas aulas no sistema estadual de ensino (para uma carga de trinta e três horas/aula, apenas sete horas são destinadas à elaboração das atividades de aula). Outra hipótese levantada durante a pesquisa é a de que o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saesp e as diretrizes do Exame

Nacional do Ensino Médio - ENEM sujeitam, na prática, os docentes a adotarem esses materiais.

Em relação à pesquisa quantitativa realizada com os alunos, considera-se decisivo identificar quem são, quais seus interesses, suas opiniões e preferências e averiguar que assuntos são reputados como os mais relevantes pelos discentes para serem discutidos em sala de aula. Assim, foi aplicado entre os dias 01, 02 e 03 de dezembro de 2010 um *survey* com seis turmas da primeira série do Ensino Médio, no período noturno, da Escola Estadual Irmã Charlita, localizada no distrito do Grajaú, no extremo sul da capital paulistana.

Responderam ao questionário 109 alunos e alunas. É importante observar que esse montante não representa o contingente total de alunos matriculados nessa série na referida escola: dado que o final do ano letivo se aproximava, se verificou grande índice de ausência. Em média, cada uma das turmas têm 44 alunos regularmente matriculados.

Uma das informações mais relevantes fornecida pelo *survey* foi obtida através da pergunta: “Na sua opinião, qual a melhor forma de aprender o que é ensinado pela escola?”. As porcentagens alcançadas nesta questão frustraram nossa hipótese de que o método “apostilas, redações, provas e aula do professor” fosse rechaçado. A forma usual que supostamente seria desconsiderada pelos alunos foi eleita a segunda melhor escolha como forma de se abordar os conteúdos, obtendo 14,49% de preferência. No entanto, ficou evidente que existe uma demanda por métodos criativos de ensino e avaliação, haja vista a porcentagem alcançada pelas alternativas “visita a museus, bibliotecas, cinemas”, “filmes apresentados e comentados pelo professor” e “formas alternativas de avaliação”, respectivamente com 15,07%, 13,91% e 11,88%. Como observamos melhor na tabela 1:

TABELA 1 - Na sua opinião, qual a melhor forma de aprender o que é ensinado pela escola?

| Opções | Citações | % |
|---|----------|-------|
| Visita a museus, bibliotecas, cinemas | 52 | 15,07 |
| Apostilas, redações, provas e aula do professor | 50 | 14,49 |
| Filmes apresentados e comentados pelo professor | 48 | 13,91 |
| Formas alternativas de avaliação | 41 | 11,88 |
| Discussão de assuntos da comunidade | 39 | 11,30 |
| Pesquisas realizadas pelos alunos sobre temas que lhes interessem | 24 | 6,96 |
| Discussão dos temas das apostilas | 21 | 6,09 |
| Assuntos sugeridos pelos alunos | 20 | 5,80 |

| | | |
|---|------------|------------|
| Matérias de jornais apresentadas pelo professor | 9 | 2,61 |
| Sem resposta | 41 | 11,88 |
| Total | 345 | 100 |

Nota: Nesta questão era facultativo ao aluno escolher mais de uma opção.

Fonte: BARBOZA, Danilo Praxedes; FERNANDES, Gessimara de Sousa.

Desenvolvimento de atividade para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio.
São Paulo. 2010. 26 f. Digitado.

TABELA 2 - Quais assuntos do seu dia-a-dia que você gostaria de ver em sala de aula?

| Opções | Citações | % |
|---|------------|------------|
| Trabalho/Emprego | 63 | 11,56 |
| Preconceito | 47 | 8,62 |
| Cultura | 46 | 8,44 |
| Direitos do cidadão | 45 | 8,26 |
| Família | 43 | 7,89 |
| Violência | 41 | 7,52 |
| Ensino superior/Carreiras universitárias | 41 | 7,52 |
| Desigualdades sociais | 33 | 6,06 |
| Temas relacionados ao bairro onde você mora | 24 | 4,4 |
| Consumo | 23 | 4,22 |
| Papel dos meios de comunicação na sociedade | 22 | 4,04 |
| Organização da escola | 21 | 3,85 |
| Política nacional e internacional | 15 | 2,75 |
| Sem resposta | 81 | 14,86 |
| Total | 545 | 100 |

Nota: Nesta questão era facultativo ao aluno escolher mais de uma opção.

Fonte: BARBOZA, Danilo Praxedes; FERNANDES, Gessimara de Sousa.

Desenvolvimento de atividade para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio.
São Paulo. 2010. 26 f. Digitado.

A tabela 2 oferece informações com relação aos temas que os alunos prefeririam, dentre os elencados no questionário, ver debatidos em sala de aula. É possível notar que o assunto “Trabalho/Emprego” foi o mais escolhido. Fica evidente, no cruzamento dos dados da tabela 2 com os dados sobre a região (DNA Paulistano 6/Extremo Sul, 2008, p.06), quão fundamental é para essa população de jovens a inserção no mercado de trabalho. E, se relacionados os dados da tabela 2 com a porcentagem obtida na pergunta “Você acredita que o ensino escolar é importante para o seu futuro?”, em que responderam afirmativamente 98,2% dos alunos, observamos o quanto a escola é compreendida por esses adolescentes como uma possibilidade de mobilidade social, como sugere Bourdieu (2007a).

Diante do exame do Currículo do Estado de São Paulo para Ciências Humanas e suas tecnologias, das atividades programadas nos Cadernos do Aluno e do Professor para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio e dos dados obtidos na pesquisa efetivada com os alunos da Escola Estadual Irmã Charlita, a análise ora realizada afirma que as propostas descritas no documento do Estado não abarcam as demandas e a realidade da escola referida, pelo menos no que concerne à disciplina de Sociologia.

Tendo em vista toda a análise realizada, fica claro que a disciplina Sociologia, que tem por princípio pedagógico fazer com que o aluno forme uma visão crítica do mundo e de seu lugar nele, deve trabalhar com seu universo social. Ter essa meta como prioridade permite maior conexão do corpo de conceitos e análises próprios da disciplina com o cotidiano dos jovens.

Diante do exposto, a opção por uma Sociologia que dialoga com o aluno e a comunidade não visa uma forma messiânica de ensino, mas definitivamente crítica. Somente conhecendo esses alunos e seus posicionamentos, trabalhando com os temas que fazem parte de suas experiências vividas, será possível dar subsídios à formação plena da cidadania.

Assim, cumprida essa análise, que consistia no mapeamento do perfil dos alunos, de seus interesses e do que prefeririam ver trabalhado em sala de aula, será possível elaborar e desenvolver uma proposta pedagógica abarcando o entorno da escola e as experiências dos alunos, professores e todo o corpo escolar.

Referências bibliográficas

BARBOZA, Danilo Praxedes; FERNANDES, Gessimara de Sousa. **Desenvolvimento de atividade para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio**. São Paulo: 2010, 26 f. Digitado.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Rio de Janeiro: Vozes, 2007a.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007b.

BURAWOY, Michael e BRAGA, Ruy. **Por uma sociologia pública**. São Paulo: Alameda, 2009.

CHINOY, Ely. **Sociedade: uma introdução à sociologia**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1967.

FREIRE, Paulo. **Papel da educação na humanização**. In: Revista da Faculdade

de Educação do estado da Bahia, Ano 6, nº07, Janeiro a Junho de 1997.

Disponível em: <<http://www.artememoria.art.br>>. Acesso em: 30 out. 2010.

FERREIRA, John Kennedy, SILVA, Josefa Alexandrina e IVANOFF, Danubia.

Sinsesp realiza na USP, com sucesso, o 1º Curso de Formação de

Professores de Sociologia. São Paulo: Plenária Final de Participantes do 1º

Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia e Filosofia, 2008.

FOLHA DE S. PAULO. **DNA Paulistano 6 / Extremo Sul.** São Paulo, 07 set. 2008.

Disponível em:

<<http://www.nossasaopaulo.org.br/observatorio/biblioteca/DnaPaulistanoExtremoSul.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2010.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia: uma breve porém crítica introdução.** Tradução de Alberto Oliva e Luiz Alberto Cerqueira. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.

HORTON, Paul B. & HUNT, Chester L. **Sociologia.** Tradução de Auriphebo Berrance Simões. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1980.

MAGNANI, José Guilherme. De perto e de longe: notas para uma antropologia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v 24, n. 49. Jun. 2002.

OLIVEIRA, Pécio Santos de. **Introdução à sociologia.** São Paulo: Ática, 1999.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo de Ciências Humanas e suas Tecnologias / Ensino Fundamental - Ciclo II e Ensino Médio.** São Paulo: SEE, 2010.

EVASÃO ESCOLAR: SOB A VISÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE UBERABA

Edson Fernando da Silva
Fernanda Velasco Fernandes de Jesus
Váldina Gonçalves da Costa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Palavras-chave: evasão escolar; ensino médio, escola pública.

E-mail: edsonuberaba@hotmail.com; fvfj_15@hotmail.com; valdina.costa@gmail.com

Introdução e objetivos

Considerou-se, nessa pesquisa, evasão como a saída da escola pelo aluno por qualquer motivo, e que, não é um problema restrito apenas a algumas escolas da rede de ensino público de Uberaba, e sim, uma questão nacional que vem ocupando números consideráveis, sendo motivo de pesquisas, seminários e discussões. Dentro deste contexto, existem vários fatores que interferem na permanência escolar dos alunos.

De acordo com a pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) sob coordenação de Marcelo Neri, 2,7% de alunos entre 10 e 14 anos estavam fora da escola, subindo esse número para 17,8% na faixa etária de 15 e 17 anos (faixa etária do ensino médio sem atraso). É nesse nível de ensino que residem os maiores obstáculos da repulsão escolar, multiplicando-se aos fatores de atração trabalhista. A pesquisa mostra também que, 40% dos jovens evadem da escola por: acreditarem que a escola é desinteressante e pela necessidade de trabalho destacado como segundo motivo. Segundo o Coordenador, o desinteresse do jovem pela escola, reflete a falta de demanda por Educação, pois "(...) não basta garantir o acesso ou criar programas de transferência de renda para assegurar que esse jovem permaneça na escola, é preciso torná-la mais atrativa, interessante e cativante". (NERI, 2001)

Durante nossas buscas, percebemos que grande parte das pesquisas abordam o tema da evasão escolar somente sob o ponto de vista dos alunos. Partindo do princípio de que os professores estão em contato direto com os alunos, por que não questioná-los sobre o assunto? Nesse sentido, nosso estudo visa responder à pergunta: Quais seriam os fatores determinantes da evasão escolar no ensino médio na visão dos professores e alunos do terceiro ano do ensino médio das escolas estaduais de Uberaba?

Para operacionalizar a busca de evidências sob evasão escolar na cidade de Uberaba, nosso projeto visa levantar quais os fatores que os professores e os alunos consideram como determinantes para a evasão escolar.

Um estudo feito por Batista, Souza, Oliveira (2009), mostra que o problema da evasão escolar persiste entre os alunos que estão no ensino médio e que esse problema têm causas distintas e diversificadas. Na pesquisa realizada por eles, há dados que enfatizam as condições socioeconômicas como um dos principais fatores que levam os alunos a abandonarem a escola.

O fracasso escolar, em discurso geral, está relacionado à precariedade principal da formação dos professores tendo como consequência a de seus alunos. O ponto inicial para se compreender essa questão é que não são usadas técnicas de ensino adequadas ou falta o domínio da mesma, podendo ser entendido como uma atribuição ao fracasso escolar a estagnação da formação continuada dos professores. Paulo Freire (2001) pensa da seguinte forma: “(...) a formação continuada implica em um passado que se faz história, um presente em permanente transformação e um futuro a ser construído”.

Fracasso por meio de suas expressões como a permanência desqualificada, bem como a repetência e a reprovação, tem sido objeto de interesse de muitos pesquisadores brasileiros (FERRARO, 1999; PATTO, 2002; ABRAMOVAY, 2003; *et al*). Juntando o fato da repetência e reprovação com a falta de atratividade da escola para com o aluno, pesquisas buscaram incorporar esses fatores a consequência da evasão.

Quando os problemas dentro da sala de aula tomam rumos alarmantes cabe a professor ser reflexivo e investigá-los, evitando a desmotivação do aluno, que o levaria a repetência e, posteriormente, a evasão. A culpa desse fracasso é ora do próprio aluno, que na maioria dos casos o rendimento insatisfatório gera o seu desestímulo e conseqüentemente a desistência, e ora da instituição por questões políticas e técnicas. Sobre o assunto Tiballi (1998, p. 58) afirma que

(...) paralela a discussão individualista que focalizava a criança para nela investigar o fracasso na escola outra se fez, ampliando o debate para o âmbito social, tomando a escola como objeto e, conseqüentemente, mudando a natureza das explicações sobre o fracasso escolar. A escola, nessa concepção foi considerada inadequada e impotente diante dos determinantes ser o único responsável pelo seu próprio insucesso, sendo esta responsabilidade atribuída também à escola, cujo fracasso se comprava através de altas taxas de reprovação, repetência e evasão escolar.

Um dos fatores que mais contribui para a má conduta do jovem é a falta de maturidade em muitas etapas da escola, o pouco estímulo que a mesma proporciona e a sua presença em sala de aula se explica em muitas vezes pela pressão de seus pais. (COLL, MARCHESI, PALACIOS, *et al*, 2004). Ao dizer falta de maturidade,

referimos na compreensão do aluno com as dificuldades presentes em atividades escolares e mesmo na resolução de alguns problemas, dos mais simples aos mais complexos, contidos na escola diariamente. Desde um estranhamento entre colegas de um grupo de trabalho à conversas com a diretora e suspensão. Já a pressão dos pais pela permanência do filho em sala de aula também ocasiona reflexos dentro das escolas. O aluno sentido-se obrigado a fazer atividades, participações acaba por fazer de qualquer jeito sem se preocupar com notas posteriormente, por exemplo, e isso acaba refletindo no desempenho geral da escola.

É claro que, questões financeiras interferem na permanência dos jovens nas escolas. Muitas vezes, esse tipo de interferência acontece nos requisitos necessários para a entrada desse jovem na instituição. Ainda hoje há escolas que avaliam e escolhem seus alunos por aparência, condição financeira, indicação etc, como Connel (1999), quando os jovens que vem de famílias pobres, são em geral, os que têm menos êxito se avaliados através dos procedimentos convencionais de medidas.

Metodologias

Para esclarecermos as causas da “evasão nas escolas públicas de Uberaba” foi realizado uma pesquisa de caráter qualitativo, pois esse tipo de pesquisa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento, conforme Lüdke e André (1986). Em pesquisas dessa natureza, os dados coletados são predominantemente descritivos, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, o 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, pois atende o nosso propósito de descobrir o que professores e alunos apontam como causas da evasão (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa foi realizada em uma única etapa: a aplicação de questionário para alunos e professores de duas escolas públicas de Uberaba. Para tal, escolhemos aleatoriamente duas escolas com suposto índice de evasão escolar alto no último ano do ensino médio, no período noturno. Dentre as turmas do 3º ano noturno, pesquisamos com os responsáveis da escola que nos atendeu, qual seria a sala com o maior índice de evasão e a escolhemos. Optamos por aplicação de questionário misto, perguntas abertas e fechadas, porque atenderia ao propósito do levantamento de dados, ou seja, ajudaria a caracterizar e descrever os sujeitos do estudo. Em seguida, contatamos os responsáveis dessas escolas pedindo autorização para a realização da pesquisa. Feito isso e após elaboração de questionário, aplicamos para

os professores presentes e para a turma escolhida do Ensino Médio de cada escola. A intenção do questionário foi a de chegar às respostas dos professores e alunos, sobre quais os motivos que levam os alunos a evadirem.

Após a coleta dos dados foram levantadas as categorias de análise buscando sempre “(...) olhar atentamente para os dados pesquisados” (GOMES, 1999, apud FIORENTINI & LORENZATO, 2006)

Para a análise dos dados coletados na pesquisa, primeiramente, fizemos a *caracterização dos sujeitos da pesquisa* e as devidas instituições escolares. Em seguida, a análise procedeu-se de acordo com as categorias levantadas nas quais apresentamos um tópico sobre os *recursos didáticos*. Nele obtém informações sobre a metodologia dos professores – se fazem uso ou não dos recursos disponíveis nas escolas. Finalizamos a análise da pesquisa com o nosso foco principal – *a evasão escolar*. As respostas ditas pelos professores e alunos serviram para confrontar as influências da evasão escolar e analisar proximidade ou não entre as respostas.

Do total de alunos pesquisados (56) das duas escolas, 50% eram do sexo masculino e a outra metade era do sexo feminino. Entre esses alunos têm-se uma média de idade variável entre 17 a 44 anos.

Da caracterização dos professores, um total de 11 questionados, sete professores são masculinos e o restante feminino. A idade deles varia entre 35 a 59 anos. Tais professores lecionam a mesma matéria das suas respectivas graduações, porém em relação à isso, não há alguma irregularidade.

Discussões e considerações finais

Das respostas retiradas dos questionários dos alunos, encontramos algumas influências para a evasão escolar no ensino médio: o que ajuda na permanência dos alunos nas escolas são as amizades e a oportunidade de conhecer novas pessoas; o interesse em terminar o ensino médio não é liderado pela vontade de prosseguir para o ensino superior, e sim, apenas por conclusão, por obrigação dos pais e pelo fato de o ensino médio servir como requisito básico para o mercado de trabalho; os recursos didáticos são sempre os mesmos – livros didáticos, quadro e giz e textos diversos; falta de atividade extra sala (passeios, pesquisa de campo, visitas); desinteresse escolar; trabalho; namoro; drogas; esses aspectos influenciam direto ou indiretamente para o(s) aluno(s) saírem da escola.

Em relação aos questionários dos professores, observamos as seguintes influências dos alunos para a evasão escolar: os alunos estão nas escolas pelas

amizades, namoro e como um meio de fuga; segundo os professores o uso de métodos tecnológicos e/ou informatizados fazem parte constante das aulas (contrapondo o que os alunos dizem); falta de interesse pelo estudo, etc.

Motivos relatados pelos professores e alunos quanto à evasão escolar são: repetência por motivos diversos; frequência não estando diretamente ligada ao trabalho, mas por doenças e questões pessoais (filhos); gravidez sendo uma forma de interferência dos problemas públicos; rotatividade de escolas, etc.

Acreditamos que ter consciência de que as novas soluções necessitam serem propostas, observando e levando em consideração os motivos desse desafio da educação que é a evasão escolar. A educação precisa de mudanças!

Vários alunos não estão interessados pelo estudo, devido à escola. A instituição escolar não passa segurança ao aluno, ela não estimula o aluno ao conhecimento, a novos saberes, ela não está apta a trabalhar novas metodologias, segue o sistema de uma forma fiel que não faz do aluno um cidadão, e acaba criando traumas no aluno. Não existe em muitas escolas uma interação entre professores, alunos, família e escola. Deveria ter ou ser maior essa interação entre escola e família, porque os dois estão relativos na vida do jovem estudante. Será que as instituições escolares não pensam que o aluno pode estar indo mal devido a algum problema familiar? A colaboração da escola é importante para o aluno, pois ele sentirá que não está sozinho e que realmente é importante estudar. Acreditamos nessa concepção.

Não necessariamente precisa de uma política pública para mudar essa questão, basta a escola ter consciência de que pode ser feito muito para ter uma instituição mais dinâmica, mais atrativa que desperte nos alunos uma vontade de aprender.

Abrangendo todos os problemas citados, e mais uma vez a necessidade de criar programas para motivar os alunos, e de compreender que a educação é o princípio para uma pessoa. Ser um cidadão consciente, nos vemos no dever de fazer uma reflexão sobre esses problemas que a cada dia, as pessoas, políticas públicas e privadas, não se têm interesses quando se trata da educação para um mundo melhor.

Referências

ABRAMOVAY, MIRIAM; CASTRO, MARY GARCIA. **Ensino Médio: múltiplas vozes.** Brasília: UNESCO/MEC, 2003.

BATISTA, Santos Dias; SOUZA, Alexandra Matos; OLIVEIRA, Júlia Maria da Silva. **A evasão escolar no ensino médio: Um estudo de caso.** Revista Profissão Docente, Uberaba, v.9, n.19, 2009

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (2004). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: artmed. Vol. 2.2ª Ed.

FERRARO, ALCEU. **Diagnóstico da escolarização no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. Rio Grande do Sul: ANPEd, nº 12, 1999.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos.** Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido.** Paz e Terra, 1991.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** Paz e Terra, 2001.

FREIRE, PAULO. **Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

NERI, MARCELO CÔRTEZ. **O tempo de permanência na escola e as motivações do sem-escola.** Coordenação Marcelo Côrtes Néri. – Rio de Janeiro: FVG/IBRE, CPS, 2009.

PATTO, MARIA HELENA S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

TIBALI, ELIANDA FIGUEIREDO ARANTES. **Fracasso escolar: a constituição Sociológica de um discurso.** São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Tese de Doutorado, 1998.

LEVANTAMENTO DE INTERESSES E NECESSIDADES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Luiz Henrique Arruda Dias
Maiara laufer
Letícia da Costa Nunes
Morgana de Fátima Agostini Martins
Universidade Federal da Grande Dourados
Programa de Bolsas da Licenciatura
Mato Grosso do Sul

Palavras Chaves: Psicologia, Pesquisa, Ensino Médio
Contato: morganamartins@ufgd.edu.br

Introdução

Entre as possibilidades de inserção da Psicologia nas escolas verificam-se duas perspectivas: a Psicologia da Educação, voltada para a formação do profissional que atua no ambiente escolar e a Psicologia Escolar, que busca estabelecer um trabalho de parceria com a escola de forma a favorecer melhores condições de desenvolvimento do aprendiz. Os trabalhos da área têm sido motivados principalmente em razão do fracasso escolar, evasão e queixas escolares (MOYSÉS e COLARES, 1997; PATTO, 1999).

A literatura supramencionada, ao relatar sobre o trabalho do psicólogo no ambiente escolar, aponta para a problemática da centralização de problemas verificados na escola no aluno, quando tais problemas deveriam, também, ser analisados a partir de outras variáveis envolvidas, tais como: políticas públicas, estrutura e funcionamento do sistema escolar e relação escola-família.

Entre as pesquisas que descrevem trabalhos desenvolvidos em contextos escolares, parece ser unânime a idéia de que todo trabalho neste ambiente deverá sempre partir de necessidades apontadas pelos envolvidos. Partindo deste pressuposto, decidimos realizar uma pesquisa quantitativa a respeito dos principais interesses dos alunos do ensino médio, visando melhor conhecimento das necessidades enfrentadas pelos mesmos e uma possível intervenção no futuro.

Quando um especialista se dispõe a realizar pesquisa ou intervenção no ambiente escolar, depara-se com críticas que apontam para uma cisão entre teoria e prática, indicando a presença de um discurso que critica, mas não aponta caminhos. Nesse contexto, fazem-se necessárias intervenções que busquem tornar o professor mais competente no manejo de problemas escolares, em especial, os de comportamento, haja vista sua relação com o desempenho acadêmico do aluno.

Espera-se do psicólogo, respostas emergenciais para esta problemática, tanto no âmbito remediativo como preventivo.

A relação entre a Psicologia e a Educação permite utilizar de conhecimentos específicos da área de Psicologia para o desenvolvimento de estratégias e competências que possam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Esta relação, torna-se possível, inicialmente, principalmente a partir dos temas transversais, para os quais a escola, muitas vezes, apresenta uma carência de estratégias e recursos para contemplá-los. São contempladas a partir destes temas, necessidades voltadas para o campo de estudos das Habilidades Sociais, Processos Grupais e Saúde Coletiva, norteando, muitas vezes, discussões sobre sexualidade, drogas, orientação profissional, tomadas de decisões e resolução de conflitos, entre outras necessidades investigadas junto às escolas (TULESKI, 2005; FIORUT, 2007)

A relevância social, teórica e prática do presente estudo, consiste em possibilitar aprendizagem bidirecional, uma vez que a parceria possibilita o desenvolvimento tanto do pesquisador como dos professores e alunos envolvidos. Sabe-se também que o professor, melhor preparado, possibilita a seus alunos melhor compreensão de seu objeto de estudo, vivenciando sua prática como instrumento de transformação social.

A presente pesquisa é um recorte do trabalho em andamento de um projeto do Prolicen (Programa de Bolsas de Licenciatura), que se encontra relacionado ao Pibid (Programa Institucional de Incentivo à Docência).

Objetivo Geral

Investigar interesses dos alunos do Ensino Médio em duas escolas da Rede Estadual de Dourados – MS, acerca de assuntos específicos visando à intervenção junto às escolas inscritas.

Objetivos Específicos

- Conhecer e caracterizar o espaço físico, materiais e horários de disponibilidade de intervenção das escolas;
- Conhecer e discutir estratégias de intervenção a partir das necessidades levantadas pelas escolas selecionadas para o projeto.
- Gerar subsídios para o desenvolvimento de oficinas junto ao ensino médio;
- Gerar instrumentos de avaliação das oficinas apontando indicadores para futuras intervenções.

Método

Participantes da pesquisa: Alunos do Ensino Médio de duas escolas da rede pública estadual da cidade de Dourados-MS.

A coleta de dados foi realizada em duas escolas do município de Dourados-MS, que solicitaram participação no programa devido à demanda relacionada a temas como drogas, sexualidade e orientação profissional.

Material

Papel, caneta, impressora.

Instrumento: Foi elaborado um questionário anônimo, direcionado a jovens e adultos de 1º a 3º ano do ensino médio, para conhecer os interesses dos alunos acerca das temáticas.

A partir dos resultados obtidos com esse instrumento, planeja-se elaborar e aplicar intervenções relacionadas aos temas, a fim de sanar as carências apontadas pela pesquisa.

O questionário era composto por 15 itens, destes, 14 apresentavam os temas previamente sugeridos:

1. Direitos Humanos: Cidadania, Democracia e Liberdade de expressão;
2. Adolescência e Puberdade: mudanças sociais, psicológicas e físicas;
3. Afetividade (“ficar”, namoro, casamento);
4. Sexualidade: Orientação Sexual, Gênero, DST - prevenção, Conhecimento do próprio corpo;
5. Gravidez na Adolescência: Precoce, não planejada, métodos contraceptivos, relação mãe-bebê, influência nos estudos.
6. Auto-estima (auto-conceito, auto-imagem);
7. Redes Sociais (Orkut, facebook, msn, twitter,) e jogos eletrônicos;
8. Relacionamento Familiar;
9. Violência Doméstica;
10. Bullying (Violência Psicológica e/ou Física na escola);
11. Preconceito e Discriminação;
12. Escolha da carreira (orientação sobre profissões, cursos profissionalizantes, vestibulares, programas de bolsas e incentivo ao universitário);
13. Entrada e permanência no mercado de trabalho;
14. Drogas: Tipos, usos, consequências, aspectos legais.

O item 15 se apresentava como uma questão aberta. Os alunos poderiam sugerir outros temas do próprio interesse que não foram anteriormente citados.

Tais temas foram escolhidos com base na em artigos que tratavam das temáticas, os quais apontavam o interesse da faixa etária pelas mesmas.

Os níveis de interesse variavam de 1 a 5, nos quais:

- 1- Não tenho **nenhum** interesse
- 2- Tenho **muito pouco** interesse
- 3- Tenho **pouco** interesse
- 4- Tenho **muito** interesse
- 5- Tenho **muitíssimo** interesse

Procedimentos de coleta de dados

O questionário foi respondido em sala de aula, pelos alunos de 1º a 3º ano do ensino médio, mediante autorização dos professores, após breve explicação do pesquisador sobre o objetivo e a natureza da pesquisa, sendo mantidos o anonimato e a confidencialidade.

A aplicação foi realizada em duas datas, para garantir que um maior número de alunos participasse da pesquisa.

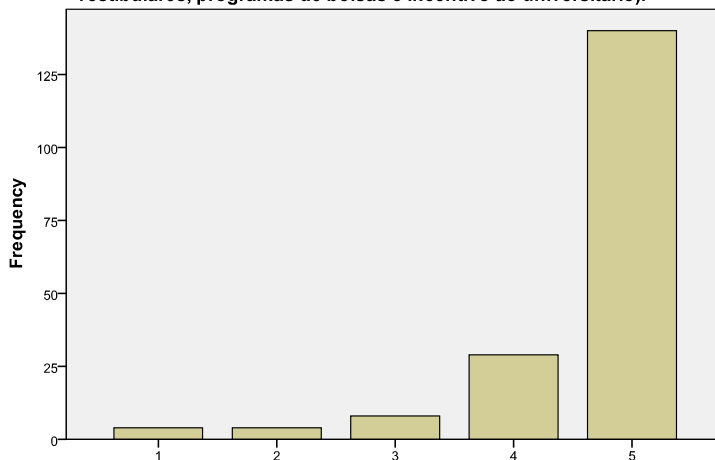
Resultados e Discussões

Os questionários respondidos e os resultados foram contabilizados e tabulados em uma planilha no programa Microsoft Excel 2007, contendo todos os temas e níveis de interesse em cada tema.

Após a tabulação, utilizamos o programa de análise de resultados *IBM SPSS Statistics 19* para o cálculo estatístico.

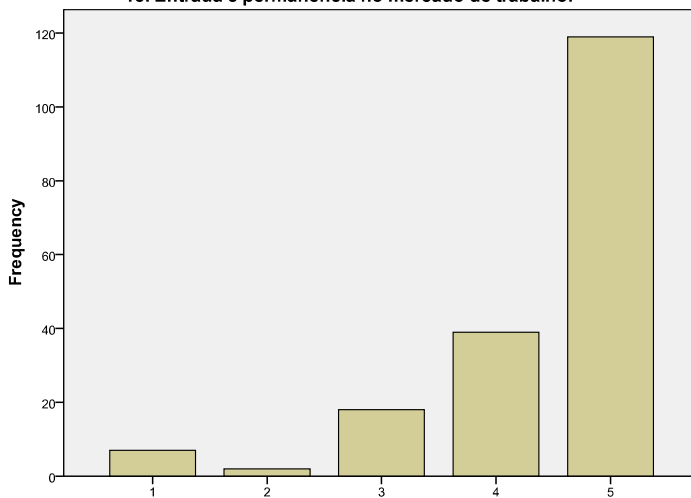
Em oposição ao que imaginávamos e aos assuntos sugeridos pelas escolas, os temas com melhor pontuação de interesse foram escolha da carreira, Entrada e permanência no mercado de trabalho e preconceito e discriminação.

12. Escolha da carreira (orientação sobre profissões, cursos profissionalizantes, vestibulares, programas de bolsas e incentivo ao universitário).



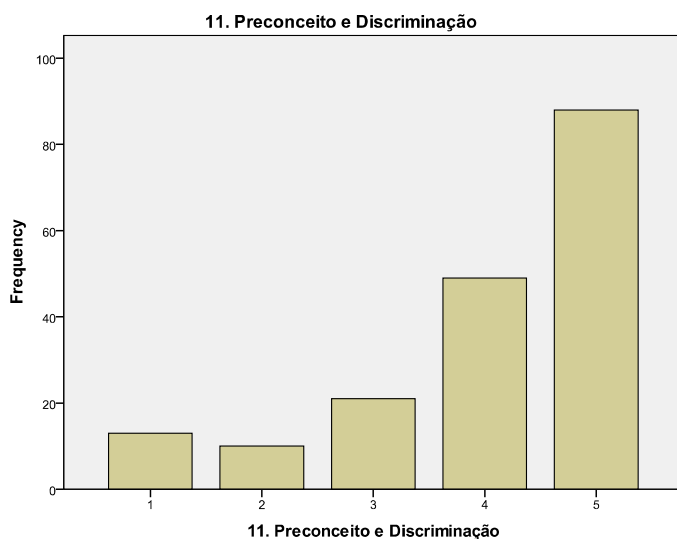
12. Escolha da carreira (orientação sobre profissões, cursos profissionalizantes, vestibulares, programas de bolsas e incentivo ao universitário).

13. Entrada e permanência no mercado de trabalho.



13. Entrada e permanência no mercado de trabalho.

Observou-se que 75,7% (140) dos alunos têm muitíssimo interesse (opção 5) no assunto escolha da carreira, e 64,3% (119) no assunto entrada e permanência no mercado de trabalho, o que possivelmente indica uma grande preocupação a respeito do futuro profissional.



Sobre o tema Preconceito e Discriminação, 48,6%(88) dos alunos demonstrou muitíssimo interesse no assunto, possivelmente demonstrando uma necessidade de informação a respeito.

Os demais temas resultaram nos seguintes valores médios:

1. Direitos Humanos: 3,67
2. Adolescência e Puberdade: 3,52
3. Afetividade: 3,60
4. Sexualidade: 3,95
5. Gravidez na Adolescência: 3,79
6. Auto-estima: 3,80
7. Redes Sociais e jogos eletrônicos: 3,38
8. Relacionamento Familiar: 3,97
9. Violência Doméstica: 3,65
10. Bullying: 3,66
11. Preconceito e Discriminação: 4,04
12. Escolha da carreira: 4,61
13. Entrada e permanência no mercado de trabalho: 4,41
14. Drogas: 3,82

O estudo demonstrou a relevância do instrumento utilizado, através do qual foi possível observar os principais interesses de alunos do ensino médio de escolas públicas quanto as temáticas citadas no estudo. A partir dos resultados dessa

pesquisa trabalharemos os temas posteriormente, como forma de intervenção na comunidade escolar.

As informações adquiridas com o instrumento são úteis para nortear possíveis novas ações de outros pesquisadores, a fim de conhecer a realidade escolar de outros locais, buscando intervenções que objetivem o desenvolvimento da educação brasileira.

Referências Bibliográficas

Patto, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão**

e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

Tuleski, Silvana C. et al. Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, v.17, n.1, p.129-137. Jun. 2005.



RESUMOS

EIXO 4 - POLÍTICAS E PRÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR

PROFESSORES EM FORMAÇÃO: ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE CURRÍCULO E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Samuel de Souza Neto

Professor Doutor - UNESP - Univ Estadual Paulista / NEPEF - CNPq

Márcia Regina F. de Brito Dias

Professora Doutora - UNICAMP - Univ Estadual de Campinas / CNPq

Dagmar Hunger

Professora Doutora - UNESP - Univ Estadual Paulista / NEPEF - CNPq

Resumo

No Brasil, a formação de professores mudou com a LDBEN 9394/1996, Resolução CNE/CP 1/2002 e a Resolução CNE/CP 2/2002 e a Lei de Estágio 11.778/2008. Não é certamente o progresso, mas o modelo de formação de professores e a formação profissional ainda estão sendo debatidas. Brasil (2001) destaca a falta de um pacote integrado de formação, bem como a falta - durante o curso - um espaço institucional e pode ser encontrado no conhecimento dos professores (HORA, 2002) um arcabouço teórico dessa realidade. Nosso objetivo é analisar, na proposta curricular, a prática como parte do programa e do estágio obrigatório com a formação de professores. Este é um estudo descritivo, de natureza qualitativa. As técnicas utilizadas são fontes documentais e análise de conteúdo por que examinamos seis cabeceiras de Educação Física das Universidades Públicas do Estado de São Paulo, Brasil (USP / SP, UNICAMP, UFSCar, UNESP / Bauru; UNESP UNESP / PP / RC). Entre os resultados, observamos um modelo dual de formação, tanto no currículo oficial da proposta de Educação Física (1969, 1987, 2004) em seis córregos, enquanto que o curso está agora em último ano ou a partir da segunda metade do treinamento. No entanto, a formação de professores tem identidade própria desde Resolução CNE / CP 1 / 2002, como um corpo de conhecimento para o profissional. Prática como parte do currículo (400 horas) - que deve estar presente durante todo o programa - foi finalmente transformada ou disciplinas associadas nas disciplinas de ensino (USP, UNICAM, UNESP / PP, UNESP / Bauru) e / ou como projetos de integração que visa articular as seis disciplinas (UNESP / RC). Quanto à obrigatoriedade de 400 horas de estágio com a idéia de atividade para o estudo de campo e a necessidade de tutor não foram abandonados. Há exceções, nas experiências dessas universidades, mas não como política pública. Embora não haja um corpo de conhecimento, inclusive de professores (TIME, 2002) na profissionalização, o modelo ainda é o modelo acadêmico (BORGES, 2008) e do estágio, a escola é limitada a um conceito de "prática" (observação e experimentação). Nesta perspectiva, o currículo ainda é e sempre linear e estático.

Palavras-chave: Formação Inicial, Currículo, Estágio Curricular Supervisionado

Abstract

TEACHERS IN TRAINING: ANALYSIS OF PROPOSED CURRICULUM AND CURRICULUM SUPERVISED INTERNSHIP IN PHYSICAL EDUCATION

In Brazil, the training of teachers has changed with the LDBEN 9394/1996, CNE / CP 1 / 2002 and Resolution CNE / CP 2 / 2002 and Law Internship 11.778/2008. There is certainly progress, but the model of teacher education and professional training are still being debated. Brazil (2001) highlights the lack of an integrated package of training and the absence - during the course - an institutional space and can be found in the

knowledge of teachers (TIME, 2002) a theoretical framework that reality. Our goal is to examine the proposed curriculum, the practice as part of the program and the compulsory internship in teacher education. This is a descriptive study of qualitative nature. The techniques used are documentary sources and content analysis that examined six headwaters of Physical Education of Public Universities of São Paulo, Brazil (USP / SP, UNICAMP, UFSCar, Universidade Estadual Paulista, Bauru, UNESP UNESP / BP / CR). Among the results, we observed a dual model of training, both in the official curriculum of the proposed physical education (1969, 1987, 2004) in six streams, while the course is now in the last year or from the second half of training. However, teacher education has its own identity since CNE / CP 1 / 2002, as a body of knowledge for the professional. Practice as part of the curriculum (400 hours) - which must be present throughout the program - was finally processed or related disciplines in the disciplines of education (USP, UNICAMP, UNESP / PP, UNESP / Bauru) and / or integration projects like that aims to articulate the six disciplines (UNESP / RC). As for the mandatory 400 hours of internship with the idea of activity for the field study and the need to tutor were not abandoned. There are exceptions, in the experiences of these universities, but not as public policy. Although there is a body of knowledge, including teachers (TIME, 2002) in the professionalism, the model is still the textbook model (Borges, 2008) and the stage, the school is limited to a concept of "practice" (observation and experimentation). In this perspective, the curriculum is still and always linear and static.

Key words: **Initial Teacher Education, Curriculum, Curriculum Supervised Internship**

Contexto de estudo e problemática

Na aurora do século XXI, a educação brasileira despertou com novas diretrizes curriculares (Parecer CNE/CP 009/2001a, Parecer CNE/CP 27/2001b, Parecer CNE/CP 28/2001c, Resolução CNE/CP 1/2002a e Resolução CNE/CP 2/2002b) voltadas para a formação docente (currículo: 2800 horas), tendo como objetivo dar uma identidade para o professor e para a área Educação Física (Resolução CNE/CES 07/2004).

Na área Educação Física, dando continuidade a reforma de 1987 (Resolução CFE 03 - currículo: 2880 horas), ela avança na organizado curricular por eixos de conhecimento, propondo formação ampliada (dimensões: Relação ser humano-sociedade; Biologia do corpo humano; Produção do conhecimento científico e tecnológico) e formação específica (dimensões: Culturais do movimento humano; Técnico-instrumental; Didático-pedagógico).

No âmbito dessas mudanças inclui-se também a nova Lei do Estágio 11.778/2008, do ensino profissionalizante ao ensino superior, complementando as reformas, mas com o viés de um modelo centrado na fábrica, desconsiderando a especificidade da escola.

Todas estas mudanças que estão em curso, tendo como referência o movimento de profissionalização - do magistério (LDB 9394/1996) ou da própria Educação Física (Lei

9696/1998) - trazem novos desafios, agentes, modalidades, assim como questionamentos sobre o modelo de formação curricular e sua centralidade nas competências. (SOUZA NETO, 1999)

Neste contexto, esse estudo objetiva analisar, nesse primeiro momento, nas propostas de currículo (concepção de currículo, prática como componente curricular e estágio curricular supervisionado), como foi encaminhado, nas instituições de ensino superior, o projeto de formação de professores. Quais desenhos curriculares estão em curso? Quais são os elementos de formação desse novo professor? Enfim, o que muda no processo de formação? Quais saberes passam a ser determinantes?

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de análise qualitativa, pois busca uma “*compreensão particular*” daquilo que estuda, almejando a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados, pois segue uma tradição “compreensiva” ou interpretativa (MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998).

Ela parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, podendo ser registrados na forma de documentos, cartas, discursos ou entrevistas. Escolheu-se como técnicas, inicialmente, a fonte documental e a análise de conteúdo para um primeiro retrato.

Para Lüdke e André (1986) a análise documental “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse” (p.38). Portanto, selecionou-se a proposta de seis graduações em Educação Física, licenciatura plena, de quatro Universidades Públicas no Estado de São Paulo [USP/SP; UNICAMP/C; UFSCar e UNESP (UNESP/B; UNESP/PP e UNESP/RC)] para análise, incluindo nesse processo as Diretrizes Curriculares do presente para a Formação de Professores e do passado e presente para a área Educação Física.

Formação De Professores: Perspectivas

Na análise das diretrizes curriculares encontra-se um modelo dual de formação, do tipo acadêmico, tanto nos currículos de Educação Física (Resolução CFE 69/1969, Resolução CFE 03/1987, Resolução CNE/CES 07/2004) quanto de Formação de Professores (Resolução CNE/CP 1/2002a e Resolução CNE/CP 2/2002b) ora, no passado, marcado pelo estágio curricular supervisionado no último e/ou penúltimo ano da graduação e agora, no presente, a partir da segunda metade da graduação. Observa-se o desenho curricular de um modelo híbrido, do tipo acadêmico e

profissional (BORGES, 2008), em que se busca uma mediação entre a epistemologia técnico-científica e a epistemologia da prática, propondo a formação de um professor educador (BRASIL, 2002a).

Neste encaminhamento a sua centralidade fixa-se, no âmbito do discurso, na reflexão-ação-reflexão (SCHON, 1992; BRASIL, 2001a); a Prática como Componente Curricular, com 400 horas, perpassa todo o currículo (BRASIL, 2002a, 200b), visando produzir algo no âmbito do ensino; e o estágio curricular supervisionado, com 400 horas, passa a ser concebido não só como uma dimensão da prática profissional, mas também do processo de conhecimento (BRASIL, 2002a). No corpo de conhecimentos e conteúdos passa-se a valorizar competências relacionadas a cultura geral e profissional e os conhecimentos específico, pedagógico e advindo da experiência (BRASIL, 2002a). A avaliação dos estagiários compete tanto à instituição formadora quanto a escola (BRASIL, 2002a). Porém, não se contempla a participação ativa dos professores de escola (tutores) e/ou da própria escola na formação do estagiário.

A partir desses elementos observou-se na proposta das graduações uma formação tendo como foco as competências. Na USP/SP e UNESP/RC a escolha pelo magistério ocorre na passagem do segundo para o terceiro ano; na UNICAMP/C, do terceiro para o quarto; enquanto que na UNESP/B, UFSCar e UNESP/PP não há esta opção.

Dos princípios norteadores ao perfil profissional apontam-se como prioridades a docência e a prática docente ou profissional (USP/SP, UNICAMP/C, UNESP/RC), a prática profissional (UNESP/B) ou a formação de um educador (UFSCar, UNESP/PP) como os eixos norteadores. Embora na USP/SP a docência e a escola sejam o foco e na UNESP/RC uma matriz curricular voltada para a docência, a interdisciplinaridade e o modelo de alternância na relação teoria e prática, elas não deixam de ter como ponto de partida a tradição do modelo acadêmico, assim como as outras graduações.

A Prática como Componente Curricular ganhou a dimensão de projeto integrador (UNESP/RC) ou de uma prática formadora (UNESP/B); ela foi vista também como disciplinas pedagógicas (USP/SP) ou pulverizada nas disciplinas, atividades, práticas de laboratórios da graduação (UNICAMP/C; UFSCAR) e/ou disciplinas de intervenção, síntese (UNESP/PP). No geral o pêndulo oscila para uma perspectiva em que contempla uma especificidade, assim como se pulveriza no conjunto do processo ou recai no enfoque de se melhorar a relação teoria e prática nas disciplinas. Porém, o seu papel é o de produzir algo no âmbito do ensino (BRASIL, 2001a).

Nas graduações, o estágio curricular supervisionado foi descrito tanto como uma prática profissional que incorpora uma iniciação científica na docência (USP/SP; UNESP/RC; UNICAMP/C) ou como uma prática profissional (UNESP/B; UFSCar; UNESP/PP) que trás uma reflexão subjacente a ela. Porém, se mantêm no processo de estágio a ausência de um espaço institucional que de voz para o professor da escola.

Formação De Professores: Uma Breve Discussão E Conclusão

Há avanços com as novas diretrizes curriculares, oferecendo um corpo de saberes para os professores pautados em conhecimentos, competências e prática profissional (TARDIF, 2002), tendo como quadro teórico as contribuições dos estudos de Schon (1983, 1992), Shuman (1987), Tardif, Lessard, Lahaye (1991), Nóvoa (1992), Perrenoud (1997), Freidson (1998).

Estas mudanças apontam para o movimento de profissionalização do magistério (HOLMES GROUP, 1986; BRASIL, 1996) e sua relação com as propostas curriculares analisadas (BENITES, SOUZA NETO, HUNGER, 2008).

Entretanto, a perspectiva de um modelo híbrido de currículo pode levar também a um ecletismo. Embora haja um corpo de conhecimento, abarcando os saberes docentes nesse processo de profissionalização do professor, o modelo acadêmico (BORGES, 2008) mantém a sua referência.

A este respeito Saviani (2009) vai assinalar que na tradição brasileira a formação de professores tem sido marcada pelo modelo cultural cognitivo e o modelo pedagógico-didático. Nesta perspectiva, o currículo não deixa de ser linear e estático (SILVA, 1999) apesar da dinâmica que ele possa ter.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: **pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneiras, 2002.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343 – 360, maio/ago 2008.

BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: **TRAVERSINI, C. (Org.) [et al.]** Trajetória e

processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas: **livro 2 – XIV ENDIPE – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.**

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 11.788 de 25 de setembro de 2008. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm)>. Acesso em 6 de out. de 2008.

BRASIL. Congresso Nacional de Educação. Resolução 7/2004, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002a. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002a. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002b. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002b. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9696, de 01 de setembro de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em 23 de out. de 2006.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº. 69, de 2 de dezembro de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos Cursos de Educação Física

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 9, de 8 de maio de 2001. Documenta, Brasília, n. 476, p. 513-562, 2001a. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20009-2001.pdf>>. Acesso em 23 de out. de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 27, de 2 de outubro de 2001b. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20027-2001.pdf>>. Acesso em 23 de out. de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 28, de 2 de outubro de 2001c. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20028-2001.pdf>>. Acesso em 23 de out. de 2006.

FREIDSON, E. Renascimento do Profissionalismo: Teoria, Profecia e Política. São Paulo, SP: Editora Universidade São Paulo, 1998

HOLMES GROUP. Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. Notas sobre a formação (contínua) de professores. In: NÓVOA, A In: Os professores e a sua formação. Lisboa, Pt: Publicações Dom Quixote, p. 13 – 33, 1992

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHON; D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A, (Coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: Don Quixote, 1992.

SCHON, D. The reflective practitioner. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, L.S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Education Review, Harvard, 57, p.1-22, 1987.

SILVA, T. T.. Documentos de identidades; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

SOUZA NETO, S. A educação física na universidade: licenciatura e bacharelado: as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas. 1999. Tese (Doutorado em Educação)- Instituto de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, v.1, n.4, p.31-55, 1991.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UFSCar (São Carlos) Universidade Federal de São Carlos. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Coordenação do Curso de Educação Física. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSCar. São Carlos: UFSCar, 2005

UNESP (Bauru) Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. Conselho de Curso de Educação Física. Reestruturação Curricular. Curso de Licenciatura em Educação Física: Integral e Noturno. Bauru: UNESP/B, 2005.

UNESP (Presidente Prudente) Universidade Estadual Paulista. Conselho de Curso de Educação Física. Reestruturação Curricular. Curso de Licenciatura em Educação Física: Matutino e Noturno. Bauru: UNESP/PP, 2007

UNESP (Rio Claro) Universidade Estadual Paulista. Proposta de Reestruturação Curricular dos Cursos De Licenciatura e Graduação (Bacharelado) em Educação Física do Instituto de Biociências da UNESP/RC. Rio Claro: UNESP/RC, 2005.

UNICAMP (Campinas) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Projeto Pedagógico dos Novos Currículos dos Cursos de Educação

Física: Licenciatura em Educação Física e Graduação em Educação Física.
Campinas, UNICAMP/C, 2005.

USP (São Paulo) Universidade de São Paulo. Escola de Educação Física e Esporte. Curso: Licenciatura em Educação Física - Projeto Pedagógico. **São Paulo, USP/SP, 2007.**

FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA E ATIVIDADES INVESTIGATIVAS: EXPERIÊNCIA DE UMA OFICINA TEMÁTICA

Raquel Gomes De Oliveira
FCT-UNESP

Palavras chave: investigação matemática, formação de professores de Matemática, desenvolvimento curricular

e-mail: raqueloliveira@fct.unesp.br

Introdução

Para a educação escolar brasileira o Parecer CNE/CP 09/2001, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 constituem instrumento de legislação para a profissionalização de professores para atuar na Educação Básica. Essa documentação tem sua elaboração marcada por condições e necessidades de vários níveis e modalidades de ensino no Brasil. Assim, acabam sendo parâmetros tanto para políticas educacionais quanto para a prática pedagógica nas escolas.

De maneira geral, questões sobre condições e necessidades de ensino da Educação Básica acompanham os cursos de licenciatura, em todas as áreas, possibilitando a identificação de outros problemas que se destacam pela frequência com que ocorrem. Entre esses problemas estão: a não consideração do histórico do licenciando quanto às deficiências oriundas de sua formação na escolaridade básica, que tem como principal consequência a idealização na qual este licenciando já deveria saber certos conteúdos e, em alguns casos, o não aproveitamento das experiências práticas de licenciandos que, por várias razões, já possuem experiência enquanto professores.

O Parecer CNE/CP 09/2001 ressalta também enquanto problema a ausência de atividades nas quais os licenciandos/futuros professores possam desenvolver conhecimentos sobre práticas investigativas, tendo condições para perceber a dimensão criativa que nelas existe e concebendo o conhecimento enquanto resultado de um processo de criação humana frente a necessidades e condições para realizá-lo. Nesse sentido, existem na forma da lei problematizações e argumentações sobre contínua reelaboração curricular também no Ensino Superior que justificam o oferecimento de propostas curriculares para este momento da formação docente que possivelmente terão consequências nas práticas pedagógicas na Educação Básica.

No Estado de São Paulo, o atual currículo de Matemática é oriundo do projeto São Paulo faz Escola, projeto veiculado pela Secretaria da Educação do Estado de

São Paulo em 2008, que objetivava desenvolver nos estudantes da Educação Básica habilidades que fossem fundamentais para outras áreas do conhecimento e que são primordiais para o pleno exercício de cidadania em uma sociedade democrática. Este atual currículo, a ser desenvolvido nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, justifica um ensino de Matemática que busque primordialmente o *desenvolvimento de propostas didáticas de sala de aula, produzindo um movimento de ação-reflexão-ação* a fim de levar os estudantes a desenvolverem capacidades de raciocínio, de produção, de leitura, de escrita e de interpretação de textos, inclusive nas situações de desenvolvimento de conteúdos matemáticos. Assim, é possível perceber afinidades entre propostas curriculares para a formação de professores de Matemática e o que se espera do trabalho didático do professor de Matemática nas aulas de Matemática na Educação Básica.

A partir destas afinidades, propor experiências práticas no ensino superior, que abrajam metodologias diferenciadas de trabalho pedagógico com conteúdos de Matemática, torna-se imprescindível para a formação inicial de professores desta área. Contudo, mesmo sob o referencial de ação-reflexão-ação essas metodologias poderão ter diferentes sentidos aos futuros professores, através do modo como se colocam nas mesmas, ou seja, se apenas na perspectiva de quem vai ensinar Matemática ou fundamentalmente na perspectiva de quem ensina Matemática, tomando como referência elementos presentes em seus próprios processos de raciocínios e consequentes procedimentos enquanto aprendiz de Matemática.

Ao desenvolver conceitos matemáticos através de procedimentos com tarefas de investigação, acredita-se que os participantes desta aula de Matemática terão oportunidades de desenvolver as capacidades intelectuais propostas pelos currículos tanto da Educação Superior, quanto da Educação Básica.

Uma atividade de investigação matemática pode ser identificada enquanto uma proposta de trabalho para o ensino-aprendizagem de conceitos matemáticos escolares que é caracterizada, de acordo com Ponte, Ferreira, Varandas, Brunheira e Oliveira (1999), por quatro momentos principais. Estes momentos principais e as ações específicas que requerem do aprendiz podem ser identificados no quadro 1.

Quadro 1: momentos na realização de uma investigação matemática (Ponte, 2003)

| Momentos de uma investigação |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exploração e formulação de questões; ▪ Formulação de conjecturas; ▪ Teste e reformulação de conjecturas; ▪ Justificação e avaliação |
| Ações a serem realizadas |

- Reconhecer uma situação problemática;
- Explorar a situação problemática;
- Formular questões;
- Organizar dados;
- Formular conjecturas;
- Realizar testes;
- Refinar uma conjectura;
- Justificar uma conjectura;
- Avaliar o raciocínio ou o resultado do raciocínio.

Tomar as atividades de investigação na Matemática escolar enquanto uma referência metodológica alternativa ao que se denomina “modo tradicional de ensinar” supõe, entre muitas coisas, que as atividades de investigação têm por princípio outros entendimentos sobre a origem e a natureza do saber matemático e que estes se identificam com o fazer Matemática enquanto uma construção impregnada de necessidades e condições humanas. Assim, este fazer é sujeito a explorações, investigações, conjecturas, testes, provas, refutações e argumentações. Enfim, sujeito a processos de raciocínio exploratório, indutivo. Isto é, um fazer contrário ao fazer Matemática identificando-a com uma ciência essencialmente dedutiva e sistematiza desde seus primórdios tendo como consequência a deturpada ideia na qual Matemática é algo difícil e para poucos.

Metodologia

A oficina cujo nome era Vivenciando Exemplos de Investigação Matemática teve 4 horas de duração e foi desenvolvida em 2 horas diárias no evento V SIMPÓSIO DE MATEMÁTICA (V SMAT), que aconteceu no mês de agosto de 2010. Este simpósio tem como público alvo os alunos do curso de licenciatura em Matemática, que poderão lecionar para alunos com idades entre 11 e 17 anos. O objetivo principal do SMAT é proporcionar a todos os seus participantes um ambiente favorável à apresentação e discussão de temas relacionados à Matemática, o que certamente inclui algumas das demandas curriculares para o ensino-aprendizagem de Matemática tanto na Educação Superior quanto na Educação Básica.

Aliada aos objetivos do SMAT, a oficina teve enquanto objetivos: 1) apresentar o conceito de Investigação Matemática e seus pressupostos; 2) colocar os participantes na perspectiva de quem ensina Matemática, tomando como referência elementos presentes em seus próprios processos de raciocínios e consequentes procedimentos enquanto aprendiz de Matemática e 3) demonstrar porque atividades

investigativas podem ser uma referência curricular para os processos de ensino-aprendizagem de conteúdos matemáticos para a faixa etária na qual poderão lecionar.

Cada participante recebeu uma apostila contendo 10 atividades de investigação. Essa apostila foi elaborada a partir da obra *Investigações Matemáticas em Sala de Aula (Propostas de Trabalho)* material produzido pela Associação Portuguesa de Professores de Matemática em 2001. Somente a atividade *Números em Círculo* (quadro 2) foi adaptada, tendo como origem o trabalho de Boavida e Guimarães (2002). Antes do desenvolvimento das atividades da apostila, houve uma apresentação, utilizando-se um quadro explicativo sobre as principais diferenças entre um exercício, um problema e uma tarefa de investigação. Através do mesmo foi pedido aos participantes que prestassem atenção quanto aos verbos utilizados em cada uma destas situações, do mesmo modo quanto ao que se dava a entender ao leitor o que era para ser feito nas mesmas. Neste momento, procurou-se evidenciar o quanto uma atividade de investigação matemática é aberta a outras questões, que dependem fundamentalmente tanto da intervenção do professor de Matemática quanto da colaboração e do trabalho em parceria com os colegas da aula, além das próprias atitudes participativas do aluno na aula de Matemática.

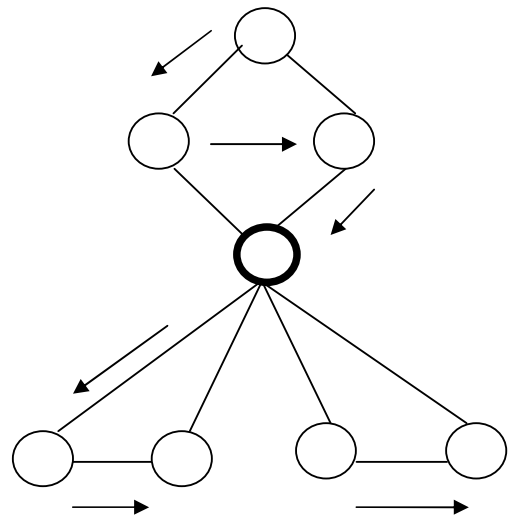
A oficina foi iniciada com a atividade *Números em Círculos*, porque além de ter um grau de dificuldade considerado baixo, quando comparado ao de outras atividades, conforme Oliveira (2006) essa atividade é um excelente caminho para familiarizar um aprendiz com o favorável ambiente de trabalho pedagógico em sala de aula, para todos, quando se propõe o desenvolvimento de uma tarefa investigativa em Matemática. As outras atividades da apostila foram desenvolvidas na sequência da atividade *Números em Círculos*. Os participantes desenvolveram as atividades em duplas e em pequenos grupos. Isto possibilitou uma diversidade de raciocínios para desenvolvê-las e o enriquecimento do momento de apresentação e justificativas para os resultados encontrados.

Quadro 1: atividade *Números em Círculos*

Considere a figura apresentada abaixo, na qual temos, na parte superior, um quadrilátero com quatro círculos nos vértices e, na parte inferior, dois triângulos também com círculos nos seus vértices. Seguindo o sentido das setas mostradas na figura, escreva no interior de cada círculo números naturais consecutivos múltiplos de 2 e pense nas questões 1 e 2:

1- Some os quatro números colocados nos vértices do quadrilátero, depois os três números colocados no triângulo da esquerda e depois os números do triângulo da direita. Por fim, adicione as três somas obtidas. Vamos chamar esta soma final de TOTAL. Repetindo o processo com outras seqüências de números, procure encontrar uma relação entre os números escolhidos por você no círculo central (círculo mais escuro) e os TOTAIS obtidos.

2- A relação encontrada vai se manter se iniciarmos o mesmo processo com múltiplos negativos de 3? No caso de não se manter encontre uma nova relação que “funcione” para estes novos números.



Fonte: atividade adaptada de Boavida e Guimarães (2002).

Discussão e considerações finais

Desde o desenvolvimento da primeira atividade, pode-se perceber que objetivos da oficina estavam sendo alcançados. Assim, desde o início, os participantes tiveram oportunidades de conhecer, vivenciar e refletir sobre o fato de o trabalho com tarefas de investigação ser permeado por dúvidas, erros, conjecturas, criações, argumentação, induções e deduções que historicamente impregnam o conhecimento matemático. Percebeu-se também encantamento na verbalização dos futuros professores, causado pela tomada de consciência dos mesmos quanto à presença de elementos que constituem um padrão, uma regularidade. Outro fato bastante relevante nessa experiência refere-se aos comentários dos alunos quanto à pergunta “- Por quê?”, feita inicialmente pela coordenadora, mas que acabou sendo natural para o grupo. Pergunta que ocorria quando os participantes faziam uma afirmação frente a

um resultado, uma generalização ou caminho tomado para alcançá-los e que depois foi entendida por estes como um desencadeador para que outras conjecturas e outras perguntas fossem realizadas.

À medida que se avançavam nas tarefas, o clima de colaboração, de parceria entre os participantes, que subentende o trabalho com atividades de investigação, foi instaurado tanto no primeiro quanto no segundo dia da oficina.

Salienta-se que sempre que oportuno era chamada a atenção dos futuros professores quanto ao que estava ocorrendo em termos de ambiente de sala de aula e dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos, entre eles a busca por resultados, a validação destes e a argumentação sobre essa validade. O objetivo era levá-los a vislumbrar o quanto atividades pedagógicas que requisitam a participação dos alunos na mesma contribuem para o que se aproxima de ambientes pedagógicos favoráveis para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de conteúdos matemáticos, isto porque os licenciandos frequentemente convivem durante o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado com o desânimo e queixas dos professores quanto às atitudes de boa parte dos alunos na aula de Matemática. Entre essas atitudes encontram-se o desinteresse pelo que foi proposto pelo professor, inclusive para ler e interpretar o que está em apostilas e livros didáticos e a ausência de autoconfiança para se entregar em um fazer Matemática.

Ter experiência com ações para validar um resultado e argumentar sobre essa validade, ações que se sabe pouco cobradas na escola atualmente, possibilitou aos futuros professores terem referências práticas sobre a capacidade de um professor de Matemática poder propor essas ações em sala de aula, de forma natural, porque estas são próprias de uma atividade de investigação. Deste modo, desconstróem-se preconceitos e ideias errôneas sobre as ações de validação e argumentação matemáticas. Essas ideias compõem aquelas nas quais há a crença de que essas ações, por serem consideradas muito abstratas, são executáveis apenas por algumas pessoas e que, portanto devem ser excluídas do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos nas aulas regulares, devendo ser propostas pelo professor e desenvolvidas pelos alunos em situações especiais de ensino, por exemplo, na preparação de alunos que participam de atividades extra-escolares como as Olimpíadas da Matemática.

Oferecer uma oficina, aos licenciandos em Matemática, que contemplasse atividades investigativas permitiu concluir que: tomando-se as orientações curriculares

para a formação de professores de Matemática que atuarão na Educação Básica é certamente possível que, já na licenciatura, a apresentação e, sobretudo o oferecimento de situações nas quais futuros professores de Matemática possam desenvolver atividades de investigação sendo levados a refletirem sobre processos de raciocínio, resultados, validações e argumentações, constituam-se em uma fecunda referência pedagógica para esses licenciandos frente às atuais condições e necessidades para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem de conteúdos matemáticos.

Referências

- BOAVIDA, Ana Maria e GUIMARÃES, Fátima. Materiais para a aula de Matemática. **Educação e Matemática**, 70, 26-7, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEC, 1997.
- BRASIL. MEC.CNE/CP. **Parecer nº 09 de 08 de Maio de 2001**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/>. Acesso em 08 de dezembro de 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília.
- MATEMÁTICA PARA TODOS. **Investigações matemáticas na sala de aula. Propostas de trabalho**. Lisboa: APM e Matemática para todos, 2001.
- OLIVEIRA, Raquel Gomes de. **Estágio supervisionado participativo na licenciatura em matemática, uma parceria escola-universidade: respostas e questões**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006
- PONTE, João Pedro da, FERREIRA, C., Varandas, J. M., BRUNHEIRA, Lina & OLIVEIRA, Hélia. **A relação professor-aluno na realização de investigações matemáticas**. Lisboa: Projecto MPT e APM, 1999.
- PONTE, João Pedro da. Investigação sobre Investigações Matemáticas em Portugal. **Investigar em Educação**, 2, 93-169, 2003.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Guias Curriculares Para o Ensino de 1º Grau**, 1975.
- SÃO PAULO (Estado). SE/CENP. **Proposta Curricular para o Ensino de Matemática: 1º Grau**, 1986.
- SÃO PAULO (Estado). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Matemática** /Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

UMA PROPOSTA PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES EXPERIENCIAIS CONCERNENTES À MATEMÁTICA E SEU ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIANDO EM PEDAGOGIA

Richael Silva Caetano

Nelson Antonio Pirola

UNESP / Faculdade de Ciências / Campus de Bauru, Programa de Pós-Graduação em
Educação Para A Ciência, SP, CAPES

Palavras-chave: Epistemologia Genética piagetiana, Grupo de Estudo, Formação Inicial.

Contato: richael13@yahoo.com.br, npirola@uol.com.br.

Introdução e Objetivos

A presente pesquisa, em ‘processo de andamento’ – inserida na área da Educação Matemática – investiga a Formação Inicial de Professores que ensinam Matemática nos anos iniciais (1º ao 5º) do Ensino Fundamental. A preocupação em investigar o ‘processo de formação’ desses ‘futuros’ professores justifica-se nas seguintes proposições relacionadas à importância da construção da Matemática pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; construção esta mediada pelo papel do professor como “animador” de situações problemas, segundo o enfoque interacionista/construtivista (CUNHA, 1973; FURTH, 1997; KAMII, 2005; LIMA, 2000; PIAGET, 2002):

1ª Proposição: Por que infelizmente, conforme alguns órgãos avaliadores do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e do Brasil (SARESP e SAEB), considerável parcela dos alunos da Educação Básica não está construindo os conceitos matemáticos. Embora se admita que a não aprendizagem desses conceitos pelo estudante também envolva questões que extrapolam a sala de aula e a relação professor-aluno-ensino, acredita-se ser necessário investigar alternativas para auxiliar os professores em sua Formação Inicial, não somente dos anos iniciais, mas de todos os outros níveis de ensino.

2ª Proposição: Por que a experiência como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental permitiu verificar a importância de uma construção “sólida” dos conteúdos matemáticos (pelo estudante) nos anos iniciais para o satisfatório desempenho nas séries posteriores.

3ª Proposição: Por que os estudos na área (CUNHA, 1973; FURTH e WACHS, 1995; LIMA, 2000; PIAGET, 2001) indicam que a construção das estruturas lógico-matemáticas pelos alunos dos anos iniciais corroboram – em um futuro próximo – à construção da lógica formal. Sendo esta lógica (formal) imprescindível à constituição

da autonomia (PIAGET, 1994) e permitindo ao sujeito raciocinar nas diversas esferas (científica, artística, filosófica, etc.).

Nesse contexto, o referido estudo visa responder as seguintes questões:

1ª Questão: Como a Epistemologia Genética piagetiana – em específico as idéias sobre o processo de Equilibração Majorante (PIAGET, 1976), da construção das estruturas lógico-matemáticas (PIAGET e INHELDER, 1975) e da Tomada de Consciência (PIAGET, 1977) – pode colaborar à Formação Inicial do professor que ensina Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

2ª Questão: Qual o papel dos saberes experienciais (em particular os conhecimentos prévios, crenças e certezas sobre a Matemática e o Ensino de Matemática já construídas pelo aluno durante a Educação Básica) na Formação Inicial do professor que ensina Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como (re)significar estes saberes possibilitando ao aluno (futuro professor) modificar suas concepções sobre o ensino que, na maioria dos casos, alicerça-se no enfoque empirista (BECKER, 2000)?

Enunciadas as duas questões, torna-se oportuno ressaltar que a presente investigação pretende estabelecer uma relação entre as mesma. Uma possível relação reside na utilização da Teoria de Piaget à **(re)significação dos saberes experienciais** dos alunos durante a Formação Inicial. A (re)significação dos saberes experienciais através da Teoria de Piaget utiliza-se da seguinte lógica: os saberes experienciais dos licenciandos desempenharão – inicialmente – o papel de **esquemas** de **assimilação** de situações a serem analisadas no Grupo de Estudo (advindas do Estágio Supervisionado e de Histórias Simuladas elaboradas pelo pesquisador). Após esta **assimilação**, através do estudo da Epistemologia Genética piagetiana (em específico o processo de construção das estruturas lógico-matemáticas por meio da Equilibração Majorante propiciando a gradativa Tomada de Consciência), estes saberes servirão como fontes de **desequilíbrio**, ou seja, problemas-desafios a serem **acomodados** pelos licenciandos.

Traduzindo as referidas questões em termos de objetivos, obtêm-se os seguintes denotados abaixo:

OBJETIVO GERAL: Analisar quais as implicações provenientes de um Grupo de Estudo – constituído por reflexões teóricas advindas da relação entre a Epistemologia Genética piagetiana e a prática docente de Matemática – à (re)significação dos saberes da experiência dos licenciandos durante a Formação Inicial do (futuro) professor de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1 – Identificar os saberes experienciais dos estudantes concernentes à Matemática e ao ensino e aprendizagem desta disciplina.

2 – Identificar as principais dificuldades conceituais com relação à Matemática, ou seja, quais conteúdos representam obstáculos aos licenciandos devida a sua não construção na Educação Básica.

3 – Auxiliar os licenciandos a refletirem sobre alguns tópicos da Teoria de Piaget (processo de Equilibração Majorante, fatores do desenvolvimento cognitivo, estruturas de pensamento lógico-matemáticas, processo de Tomada de Consciência (PIAGET, 1977)) possíveis de serem utilizados à constituição de suas (futuras) práticas docentes de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4 – Observar possíveis implicações dos saberes experienciais à constituição do saber docente do (futuro) professor de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5 – Propiciar aos licenciandos a construção de alguns conteúdos matemáticos – identificados como obstáculos – visando à conceituação dos mesmos através do processo de Tomada de Consciência.

6 – Pesquisar/elaborar materiais didáticos viáveis e úteis à constituição de práticas de ensino que propiciem o processo de Equilibração Majorante por meio da experiência física e lógico-matemática.

Metodologia

A pesquisa que está sendo realizada ‘alicerça-se’ na abordagem qualitativa, em específico a Pesquisa-Ação (THIOLLENT, 1994). A Pesquisa-Ação, segundo Thiollent (1994), configura uma abordagem metodológica adequada ao (nosso) problema de pesquisa, pois subsidiará a ocorrência – no Grupo de Estudo – dos seguintes aspectos:

1º – Ampla e explícita interação entre pesquisador universitário e licenciandos, possibilitando mudanças seguidas da ação, a partir da reflexão;

2º – Definição dos problemas a serem pesquisados (em nosso caso a (re)significação dos saberes experienciais por meio da Teoria de Piaget) advindos da referida interação;

3º – Análise-reflexão do problema investigado através de um trabalho mediado (pelo pesquisador) visando contribuir a ampliação de conhecimento ou o “nível de consciência” por ambos (pesquisador e licenciandos).

Como participantes conta-se com a colaboração de alunos do 3º ano do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia de uma Instituição Pública de Ensino Superior de Bauru.

Os procedimentos e instrumentos metodológicos adotados visam contribuir à investigação dos problemas de pesquisa enunciados e representados por meio dos objetivos (Geral e Específicos) já citados. Nesse sentido, os mesmos são denotados a seguir:

1º – **Questionário** – formado por “perguntas duplas do tipo aberta e fechada” (GIL, 1991) – visa identificar o processo de escolarização dos licenciandos participantes (os saberes experienciais), bem como idéias acerca da Matemática (a respeito dos conteúdos específicos construídos ou não, do processo de ensino e aprendizagem desta disciplina);

2º – **Entrevistas** – constituídas a partir do Método Clínico piagetiano (CARRAHER, 1998), gravadas em áudio com posterior transcrição literal – pretendem investigar as opiniões dos licenciandos sobre os processos de ensino e aprendizagem da Matemática (dos mesmos e dos futuros alunos), além de possibilitar “breves” situações desequilibradoras permitindo ao licenciando “tomar consciência” – gradativamente – dos assuntos abordados;

3º – **Grupo de Estudo** – este procedimento metodológico de investigação oportuniza o trabalho colaborativo entre pesquisador e licenciandos, auxiliando ao processo de (re)significação dos saberes docentes. O Grupo de Estudo utilizado nesta pesquisa – em que os encontros serão gravados em áudio e vídeo – constituir-se-á por:

1 – Textos teóricos abordando os seguintes tópicos da Epistemologia Genética piagetiana: o processo de Equilibração Majorante (PIAGET, 1976), a construção das estruturas lógico-matemáticas (PIAGET e INHELDER, 1975), os fatores do desenvolvimento cognitivo e o processo de Tomada de Consciência (PIAGET, 1977). Por meio de “Histórias Simuladas” (CHAKUR, 2002), ou seja, situações de ensino elaboradas pelo pesquisador, o licenciando poderá estabelecer relações entre a Teoria de Piaget e a prática docente de Matemática.

2 – Textos teóricos contemplando a construção de alguns conteúdos matemáticos – os salientados pelos licenciandos como sendo os principais obstáculos – alicerçados na Epistemologia Genética piagetiana. Neste ponto discutir-se-ão algumas possíveis estratégias didáticas e metodológicas que propiciam a ocorrência das experiências física e lógico-matemática, sendo as mesmas importantes ao processo de Equilibração Majorante.

3 – Trechos de entrevistas advindas da minha Dissertação (CAETANO, 2009) nas quais ficam evidentes as influências dos saberes experienciais à constituição da prática docente. Utilizando os tópicos abordados da Epistemologia Genética piagetiana o pesquisador visará desencadear nos licenciandos o “início” do processo de Tomada de Consciência, ou seja, quando o sujeito passa a compreender (conceituar, explicar) as suas ações.

Discussão e Considerações Finais

Como a pesquisa está em ‘andamento’, ainda estão sendo coletados os dados para posterior análise. Conforme já salientado, espera-se identificar quais as implicações do referido Grupo de Estudo ao processo de (re)significação dos saberes experienciais dos licenciandos com relação à Matemática e seu ensino.

Para “encerrar” as argumentações inferidas até aqui, o pensamento de Furth (1997) torna-se oportuno, pois corrobora aos objetivos deste trabalho que visa investigar possíveis mudanças à Formação Inicial do Professor que ensina Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental através de uma proposta (tentativa) metodológica alicerçada na Teoria de Piaget.

Sei que mudança é coisa difícil e que toda espécie de argumentos pode ser apresentada contra qualquer mudança; desses argumentos o não menos importante é aquele que afirma que qualquer coisa proposta como mudança ainda não foi tentada. E como não foi tentada, não sabemos se dará certo. Logo... nenhuma mudança. (FURTH, 1997, p. 220)

Referências

- BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 2000. 344 p.
- CAETANO, R. S. **Alguns Reflexos da Didática Construtivista no Ensino de Matemática nas Quatro Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. 2009. 431 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Ciências, UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, Bauru, 2009.
- CARRAHER, T. N. **O método clínico: usando os exames de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1998. 161 p.
- CHAKUR, C. R. de S. L. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.117, p. 149-176, nov., 2002.
- CUNHA, M. A. V. **Didática fundamentada na teoria de Piaget**. Rio de Janeiro: Forense, 1973. 95 p.

FURTH, H. G. **Piaget na sala de aula**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. 231 p.

_____.; WACHS, H. **Piaget na prática escolar: A criatividade no currículo integral**. 6. ed. Tradução de Nair Lacerda. São Paulo: IBRASA, 1995. 339 p.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. ? p.

KAMII, C. **A criança e o número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos**. Tradução de Regina A. de Assis. Campinas: Papirus, 2005. 124 p.

LIMA, L. de O. **Piaget: Sugestões aos educadores**. Petrópolis: Vozes, 2000. 254 p.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas; o problema central do desenvolvimento**. Tradução de Marion M. dos S.Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 175 p.

_____. **A Tomada de Consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977. 211 p.

_____. **O Juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. 304 p.

_____. **Para onde vai a Educação?** 16. ed. Tradução de Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002. 80 p.

_____.; INHELDER, B. **Gênese das estruturas lógicas elementares**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 356 p.

_____. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Tradução de Maria Alice Guimarães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. 136 p.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994. 108 p.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO – UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO ATIVA DO ALUNO SEGUNDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Karina Luciane Silva Deolindo
Patricia Unger Raphael Bataglia
Faculdade de Filosofia e Ciências – Curso de Pedagogia – UNESP
Campus de Marília – São Paulo - Agência de Fomento - FAPESP

Palavras Chave: Projeto Politico-Pedagógico; Participação; Reflexão Dirigida.

E-mail: karina_deolindo@hotmail.com

Introdução e Objetivos

Não há dúvidas de que em qualquer área de atuação, do âmbito privado ao profissional, planejar é fundamental. Na questão educacional não é diferente, de onde decorre a importância da elaboração de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) consistente, amplo e democrático pelas instituições educacionais. Nele há um valor inestimável, pois reflete a identidade da escola e tem a capacidade de resgatar em cada um dos educadores participantes da elaboração do PPP os anseios, desejos e esperanças em relação à escola e aos alunos. O PPP transcende um simples documento que concentra planos de ensino e atividades. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos por todos os membros envolvidos neste processo.

Para Veiga (1995, p. 13), o PPP:

(...) busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Dessa forma podemos verificar que a ação em conjunto de todos, docentes, discentes, funcionários, para a construção do PPP, é essencial para que o mesmo cumpra com todas as suas exigências e deveres, e possa dessa forma, formar discentes da melhor maneira possível. Quanto à finalidade do PPP, Marin (1995) afirma que tem por objetivo reorganizar as ideias e fatos relativos ao trabalho educativo. Sugere modificações substanciais no que se refere ao planejamento, execução e avaliação das atividades docentes e discentes. É um instrumento que garante que um determinado conjunto de temas e questões levantados pela instituição

escolar como importantes na formação de seus alunos sejam abordados, tendo-os como eixos orientadores, mesmo que se depare com as diversidades inerentes a diferentes profissionais.

No âmbito universitário, espera-se que o PPP, seja emancipador, democrático, e que de toda forma transforme socialmente os discentes e docentes ao qual o mesmo é ligado. Para tanto, a coletividade deve ser contemplada na hora do planejamento. A participação da coletividade é fundamental na construção de qualquer PPP, mas poderíamos dizer que na universidade isso é ainda mais premente, uma vez que o objetivo maior dessa área é uma formação emancipatória, cidadã, tanto profissional como de forma pessoal, na transformação social do mesmo; e se não houver participação na construção do curso, não há como formar cidadãos capacitados a também construir.

Almeida (1995, p. 16) afirma ainda que é necessário que para construção do PPP, haja discussões entre todos os presentes no curso, que seja uma decisão coletiva, com a ajuda dos docentes e discentes do curso.

Para ele:

O projeto pedagógico é a identidade do curso. Nele se estabelece o que todos os cursos têm em comum e se explicitam as peculiaridades que os distinguem dos outros os tornando únicos. Ele deveria servir de base para o estabelecimento das prioridades no âmbito da pesquisa e nortear os critérios para admissão dos docentes, mas como, em grande parte dos cursos, o projeto pedagógico não está explícito, as prioridades de pesquisa se sobrepõem ao ensino e os critérios para a admissão de docentes são fixados pelos departamentos e não pelos cursos. (ALMEIDA, 1995, p. 18-19, grifo do autor).

Além da participação docente, deve-se ressaltar a importância da consideração pela participação ativa do corpo discente em sua própria formação, ou seja, a formação do cidadão participativo pressupõe um ambiente democrático e não totalmente pré-determinado. Dentre as atividades acadêmicas, o ensino tradicional tende a valorizar apenas as tarefas pré-determinadas pela grade curricular, mas é importante lembrar que para além dessas atividades, a formação acadêmica deve contar com as atividades semi-curriculares (como optativas, monitorias, atividades de pesquisa e projetos de iniciação científica) e extra-curriculares (grupos realizados na universidade com caráter artístico, político, estudo de temas sociais etc.) (SCHILLINGER, 2006). É no conjunto de todas as atividades propostas que se pode atingir o objetivo de formação do cidadão participativo e democrático.

Entretanto, a oferta de atividades variadas ainda não é suficiente, deve-se pensar na necessidade de promover a reflexão dirigida a respeito das práticas

realizadas. A obrigatoriedade de um número de horas de estágio não significa que o aluno tenha tido oportunidade de refletir a respeito do vivido. Em muitos casos acumula horas e redige relatórios sem a presença de um tutor ou de um professor que possa supervisionar sua aprendizagem.

Assim, o objetivo do presente estudo é:

- a) Analisar o PPP do curso de Pedagogia de uma das unidades pertencentes à UNESP buscando avaliar especificamente se a construção do projeto foi coletiva, até que ponto contempla a participação ativa do aluno e as oportunidades de reflexão dirigida.

Metodologia

Trata-se de um estudo qualitativo, já que privilegia a análise e interpretação ao invés da frequência de ocorrência dos dados e, exploratório, uma vez que visa levantar dados sobre um tema não muito explorado (GIL, 1994). Na presente pesquisa, estabelecemos três categorias de análise: participação coletiva na construção do PPP, participação ativa do aluno em seu processo de formação e previsão de momentos de reflexão dirigida do aluno conduzidas pelo docente.

Foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema e em seguida a análise do PPP da unidade estudada.

Análise e Discussão do PPP

O curso de Pedagogia da Unesp na unidade selecionada para esse estudo, proporciona aos discentes uma formação qualificada e integral, onde o aluno tem no âmbito da pesquisa e extensão, diversas bolsas de apoio, como também grupos de estudos e núcleos integradores. Conta também com as disciplinas optativas, como o TCC que já garante um bom empenho para a entrada na pós-graduação da universidade. São-lhes oferecidos, também, cursos de extensão e aprimoramento e inúmeros eventos acadêmicos, científicos e culturais.

O curso de Pedagogia contava com nove habilitações, dentre elas estavam: Magistério do Ensino Fundamental (séries iniciais) e das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (obrigatória), Magistério para a Educação Infantil, Administração Escolar para Educação Básica, Supervisão Escolar para a Educação Básica, Orientação Educacional e Educação Especial: áreas de deficiência auditiva, física, mental e visual. As habilitações eram procuradas pelos alunos da graduação, tanto da unidade estudada quanto de outras universidades, pela sua ótima qualidade e diferencial.

A homologação da Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 01, de 15 de maio de 2006, que estabelece As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, ao determinar a extinção das habilitações obrigou o curso, em pouco tempo, a rever estruturalmente o seu projeto pedagógico.

O artigo 4º da Diretriz Curricular Nacional (BRASIL, 2006),

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares. III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Definiu-se que o curso deveria conservar a boa qualidade da formação e articular os componentes disciplinares em vista da formação de docentes para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional. Além disso, os docentes deveriam atuar a partir de uma perspectiva inclusiva e estar preparados para identificar e receber em suas salas estudantes com necessidades educacionais especiais.

Quanto à produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico, tal como estabelece o Parecer CNE/CP, nº 5/2005, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: “O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional” (BRASIL, 2006, p. 10), foram reorganizadas as disciplinas de iniciação científica, incluindo a oferta permanente aos estudantes do Trabalho de Conclusão de Curso como optativa. No processo de iniciação científica e de orientação, foram consideradas as linhas de pesquisas dos departamentos diretamente envolvidos no curso, os grupos de estudos e de pesquisas, mantidos pelos docentes, e as linhas de pesquisa da Pós-Graduação em Educação. Ou seja, foram retiradas as habilitações, que eram almejadas pela maioria dos discentes e colocadas disciplinas semelhantes no corpo do currículo do curso, para que dessa forma, não fosse perdido de forma geral, todo conhecimento que antes as habilitações

traziam aos discentes. O curso passou a “formar” os alunos, para atuar na Educação Infantil, e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional. Além da formação básica o aluno pode obter formação complementar em: atuação em empresas, hospitais, associações, educação de jovens e adultos, em escolas indígenas e de remanescentes de quilombos, etc.

A **primeira categoria** a ser analisada é referente à construção coletiva do PPP. Com relação a isso, houve participação de 14 professores e 8 alunos incluindo os titulares e suplentes. Segundo o que consta na introdução do PPP:

A sistematização do projeto foi realizada pela Comissão Encarregada de Propor a Reestruturação do Curso de Pedagogia, criada em 2002, por portaria da direção a FFC da UNESP. As diretrizes nele contidas resultaram de discussões realizadas em reuniões do Conselho de Curso de Pedagogia, de Conselhos Departamentais, da Comissão de Reestruturação do Curso, dos Estudantes de Pedagogia, dos Coordenadores dos Cursos de Pedagogia da UNESP, na Pró-Reitoria de Graduação e em Assembléias do Curso de Pedagogia e Encontros Acadêmico-Científicos.

Percebe-se que várias instâncias do curso se fizeram representar e ainda que não possamos a partir do material dizer a respeito da participação efetiva de cada um, não há evidências de uma construção unilateral ou autocrática.

A **segunda categoria** se refere à participação do aluno em seu processo de formação. O PPP da unidade da estudada, proporciona ao aluno a possibilidade de matérias opcionais, que o mesmo pode fazer em um horário alternativo na instituição, ou seja em horário diverso a sua matrícula. Mas há também dois espaços reservados para as matérias optativas na grade curricular do curso, dentre essas matérias está a do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. O aluno tem a possibilidade de optar por disciplinas de outros cursos da unidade. Os estudantes são obrigados a integralizar, no mínimo 105 horas em disciplinas optativas e 300 horas correspondentes a um dos aprofundamentos por eles escolhido.

Os alunos da pedagogia também precisam realizar Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, durante o decorrer da graduação. Precisaram computar 105 horas de atividades, para constar no Histórico Escolar. São consideradas Atividades acadêmicos-científicas-culturais, as atividades de extensão; como grupos de pesquisa e grupo de estudos, que forneçam certificado emitido pelo coordenador do grupo; cursos de extensão, com certificação; eventos como festivais, congressos, seminários, simpósios, jornadas, que tenham certificado. E ainda o Conselho de Curso, deve zelar para que ao menos um evento acadêmico-científico-cultural, de 30 horas, seja

realizado com total isenção de taxa, para que de fato os estudantes que não possam arcar com tais recursos financeiros, possam participar do evento.

No âmbito da pesquisa, o curso propicia iniciação científica, e parte dos estudantes é contemplada com bolsas: BAAE (Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão), Moradia, Monitoria, Núcleo de Ensino, dentre outros. Muitos participam de grupos de estudos e pesquisas e os resultados de pesquisa, por eles apresentados e publicados em eventos científicos, têm sido significativos e relevantes. No âmbito da extensão, há vários projetos vinculados à Pedagogia, tais como: Ludibus; Unesp em parceria com as administrações públicas; Brinquedoteca; PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos); PROPERF (Programa Permanente de Formação de Funcionários) e os vinculados ao CEES (Centro de Estudos da Educação e da Saúde). Projetos financiados e com bolsas, estes e os demais projetos desenvolvidos nos núcleos de Ciência e Cultura, de Ensino e de Direitos Humanos e Cidadania constituem-se como estruturas facilitadoras da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Essa gama de atividades eletivas sugere flexibilidade e possibilidade de participação do graduando na construção do currículo.

A **terceira categoria** analisada foi a existência ou não de reflexão dirigida como parte da formação. Isso implica em atividades práticas que permitam observação e atuação do aluno no campo e além disso, a oportunidade de reflexão a respeito do vivido junto a professores-supervisores que possam apoiar o aluno na crítica e construção do modelo referencial de atuação. O PPP garante aos discentes a participação no decorrer do curso em estágios supervisionados com orientação de professores em suas respectivas disciplinas. Os estágios são realizados nas áreas de Educação Infantil, Fundamental nos primeiros anos, e em Gestão Educacional. E ainda considerações sobre a Inclusão Educacional, que propicia discussões e encaminhamentos no sentido da construção de uma escola inclusiva de qualidade, que incorpore a diversidade de forma justa e consciente. Entretanto, o que podemos observar são estágios sem orientações individuais, e sim coletivas em sala de aula, e ainda sem supervisão e acompanhamento. Não há docentes o bastante para tais orientações, e ainda não podemos dizer, que haja um retorno de tais experiências, dos alunos, com discussões e críticas.

Considerações Finais

Por tratar-se de um estudo em desenvolvimento não há ainda considerações finais. Pudemos por ora perceber que o projeto político pedagógico da unidade

estudada trás preocupações importantes com relação a participação do aluno e reflexão dirigida, porem nem todas essas ideias são colocadas em prática. A continuidade da pesquisa prevê entrevistas com responsáveis pela unidade e curso e alunos.

Referências

ALMEIDA de, J.L.V. Projeto Pedagógico: uma tarefa coletiva. In: **Circuito Prograd: o projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você?** 3. 1995, São Paulo. *Anais...*, 17 de maio de 1995. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995, p. 11- 19.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 mai. 2006b.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARIN, A.J. Projeto Pedagógico: um elemento estratégico para política de educação. In: **Circuito Prograd: o projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você?** 3. 1995, São Paulo. *Anais...* 17 de maio de 1995. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995, p. 76-83.

PROJETO POLITICO PEDAGOGICO da Unidade Estudada – Disponível em: <http://www.xxxx.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/projeto.pdf>. Acesso em: 03/03/2011.

SCHILLINGER, M.. **Learning environment and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries**. Aachen: Shaker Verlag, 2006.

VEIGA, I. P. A (Org.). Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: **Universidade Estadual Paulista**. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.(Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PRÁTICAS E INTERAÇÕES SOCIAIS

Bernardino Neves Júnior
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
Universidade Federal de São João Del Rei
Programa de Pós-Graduação em Educação
Minas Gerais

Palavras-chave: Ensino Superior, Formação de Professores, Letramento Acadêmico
Contato: bernardjr@bol.com.br

Introdução e Objetivos

Esta experiência é resultado de um estudo bibliográfico que busca promover um diálogo entre os fundamentos do letramento e a formação de professores, por meio de uma análise das práticas e interações sociais que ocorrem durante o processo formativo e que surtirão efeitos na prática docente da Escola Básica.

As reflexões e leituras realizadas foram importantes para promover uma releitura sobre letramento e a formação de professores, visto que a relação entre estes objetos é fruto de uma busca constante durante a pesquisa e a prática de docência no ensino superior, desenvolvidas pelo mestrando no campo educacional regional, do Campo das Vertentes, Minas Gerais.

A discussão sobre letramento e formação de professores sob a perspectiva pessoal do pesquisador encontra-se num momento inicial. Porém, a disciplina “Estudos sobre Letramento e seus Impactos no Campo da Alfabetização” cursada durante o segundo semestre de 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSJ, serviu como um ambiente de buscas, mudanças de olhares e indagações, importante para a formação do professor e pesquisador.

O este relato de estudo e experiência acadêmica consiste inicialmente numa tentativa de buscar um conceito sobre letramento e letramento acadêmico, a partir de um olhar social e etnográfico. A seguir, será desenvolvida a análise sobre prática e interação sociais, como meios de construção do letramento num curso de graduação – formação de professores.

Metodologia

O trabalho consiste na revisão bibliográfica de diversos autores e estudiosos sobre o letramento e seus impactos na formação de docentes. A leitura e interpretação dos diversos referenciais apontados serve de parâmetro teórico para o enquadramento

das práticas sociais de letramento que são observadas num curso de graduação – formação de professores.

Discussão

Os estudos sobre letramento têm como aspecto unânime, a diversidade de abordagens. A proposta de letramento a ser inserida neste estudo pode ser demasiadamente ampla e inconclusa, visto das inúmeras possibilidades e discussões em torno deste assunto.

Diante do grande conteúdo que abrange esta abordagem, optar-se-á neste trabalho e estudo, discutir o conceito de letramento enquanto prática social da linguagem, ou seja, pela caracterização das maneiras e formas que a leitura e a escrita desenvolvem e se materializa nos vários contextos sociais e culturais, variando de acordo com as demandas que essas práticas são propostas aos indivíduos (VÓVIO *apud* KLEIMAN, 2005, p.43).

No Brasil, acreditou-se por longo tempo apenas no Letramento escolar e suas práticas (RIBEIRO, 2004). Assim, para o Letramento escolar, Rojo (2000, p.1) relata que esta forma de letramento e suas práticas são “apenas um tipo de prática social de letramento, que, embora continue sendo, nas sociedades complexas, um tipo dominante”, pode ser considerado “relativamente majoritário e abrangente” e que contribui apenas para o desenvolvimento de “algumas capacidades e não outras”. Considera também que a construção do saber escolar, por meio da escrita e da oralidade é constituída por meio de “eventos de letramento”, que acontecem ora por meio de textos escritos, ora pela interação oral ou por escrita.

Ao considerar os “limites” do letramento escolar (seja para a construção de conhecimentos escolares, seja para a construção do próprio letramento), Rojo (2000, p.2) afirma que “devem-se menos aos discursos letrados postos em circulação em sala de aula e mais à “maneira” como esta circulação discursiva (oralidade) ocorre. Ou seja, o problema do letramento escolar não está na complexidade/dificuldade dos textos letrados, mas nas maneiras/modos (monovocais, monolíngues, monológicos e autoritários) como estes elementos são utilizados na sala de aula por educadores e educandos.

Os “Novos Estudos do Letramento”, conhecidos internacionalmente, como “New Literacy Studies” – NLS foram desenvolvidos os anos 80 do século passado. Estes estudos apresentam a abordagem de letramento como prática social, além de considerar os “múltiplos letramentos” que podem variar de acordo com o tempo e com

o espaço, além de estar “impregnado de relações de poder”. Neste artigo, discute-se que o letramento pode ocorrer tanto em contextos formais, não-formais. Relata que os eventos de letramento possuem significados múltiplos para os diferentes grupos culturais e contextos sociais. Além disso, considera que o letramento é configurado por uma abordagem ampla, a partir da teoria social da textualidade, do poder, e da identidade.

Outros aspectos dos NLS é a aplicação da perspectiva etnográfica e seus diversos métodos investigativos para compreender um contexto específico onde ocorram “letramentos” (outro fundamento importante considerado pelos NLS).

Assim sendo, os NLS contribuem inicialmente, para promover uma compreensão e fundamentação teórica para um determinado contexto social onde esteja sendo estudado o letramento. Para o caso em discussão os fundamentos recorridos a fim de ser aplicados ao estudo proposto são; I – a idéia de letramento como prática social, II - o modelo ideológico de letramento; III - aplicação da perspectiva etnográfica na investigação dos eventos e práticas de letramento do grupo estudado e IV – os fundamentos do Letramento acadêmico.

O entendimento sobre o modelo ideológico de letramento também reforça a fundamentação teórica do trabalho, pois colabora para promover um entendimento sobre o papel político e ideológico do letramento. Este modelo de letramento oferece uma visão mais sensível aos aspectos culturais das práticas de letramento e como eles variam de um contexto social para outro. Assim, colabora para entender o letramento, a partir dos usos sociais e culturais onde é adquirido e construído.

As abordagens sobre letramento acadêmico colaboram no sentido de promover uma fundamentação para a caracterização/descrição do contexto de letramento que ocorre no grupo estudado. A partir das considerações sobre as observações das práticas de leitura e de escrita no ensino superior, contribuem para fundamentar as relações em torno da identidade e de poder na academia (STREET, *apud* BAYNHAM & PRINSLOO, 2009, p. 25-27). Além disso, esta abordagem colabora para que seja valorizada a socialização acadêmica, a partir de uma consideração da multimodalidade na constituição dos letramentos que podem surgir e se firmar no contexto acadêmico.

Outro aspecto a ser considerado por este estudo é o que contribui para adotar o referencial de letramento como prática social, a fim de promover um diálogo entre letramento e formação de professores. Portanto, acredita-se que esta abordagem possa ser adequada e próxima da realidade dos cursos de formação de professores,

visto as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002), propõem uma formação comprometida com a diversidade cultural e social do contexto escolar e do ingressantes nos cursos de licenciatura (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

A respeito da prática docente nos cursos de formação de professores, será considerada a abordagem proporcionada por Paulo Freire. Vasconcelos (2006) relata que seu pensamento possui forte conotação social e libertária, sendo necessária sua incursão em estudos sobre uma prática educadora/educativa que se deseja “a transformação do mundo”.

Assim, para Paulo Freire, pode-se entender a prática docente como uma prática educativa que “envolve a capacidade do educador de somar conhecimento, afetividade, criticidade, respeito, ação e, em conjunto com seu educando, concorrer para a transformação do mundo”. (VASCONCELOS, 2006, p.157).

No livro *Pedagogia da Autonomia* (1996 *apud* VASCONCELOS, 2006 p.157), Freire relata que a prática docente “especificamente humana, é profundamente formadora, por isso ética”. Sendo assim, uma prática docente humana deve sempre ser permeada por um processo de compreensão social e cultural por parte do educador, a fim de conceber uma ética na educação a fim de obter uma formação humana e social do indivíduo.

A prática docente, para cursos de formação de professores proposta neste estudo deve, portanto, considerar o letramento enquanto prática social voltada para uma formação cidadã e comprometida socialmente, a fim de considerar tanto os aspectos da cultura e da sociedade onde esta prática se insere, além de não desconsiderar os sistemas econômico-produtivos de inserção dos educandos.

Observa-se também que conforme foi abordado por Rojo (2000), o educador não deve ser um controlador ou inibidor do desenvolvimento/oralidade do aluno. Em sua análise na escola básica sobre o andamento dos “eventos de letramento” e as interações em sala de aula, em diferentes disciplinas, Rojo (2000) busca de maneira objetiva e direta revelar como a prática docente e letramento se dialogam. A autora de maneira humorada e sarcástica cita que “os alunos, funcionando como ‘bonecos de ventríloquo’ do (a) professor (a), complementam enunciados emitidos pelo professor que, por sua vez, ventilocam o texto escrito didático”. Relata que algumas situações de leitura na escola podem depor “contra a eficácia dos processos de construção dos processos de construção do letramento escolar, inclusive no que diz respeito a(o) próprio (a) professor(a)”. Considera também que alguns professores possuem uma

prática instrucional “como se a aula fosse um roteirinho de cinema” e que para a produção da escrita o aluno precisa de uma forma delimitada e controlada para produzi-la.

Em suas considerações, Rojo (2000, p.13) relata que o letramento proposto na escola e seus respectivos eventos de letramento, podem aparecer de três maneiras: 1 – há uma certa negociação e discussão de “maneira autoritária ou internamente persuasiva, dependendo do estilo de gênero ou do estilo de cada professor”; 2 – imobiliza o sentido e a significação, privilegia-se o sentido literal do texto e a “interpretação dominante e silenciando-se vozes e a compreensão ativa”; 3 – Numa aula onde o aluno poderá finalmente elaborar uma descrição ou texto a partir de um referencial didático, o professor busca uma “norma, a forma padrão e os termos do discurso oficial”.

Enfim, com base neste pequeno exemplo e situação de pesquisa realizada por Rojo (2000) pode-se perceber um forte aspecto autoritário e cerceador da prática docente sobre o letramento escolar. Obviamente no contexto da formação de professores, o educador deve-se buscar formas que não convergem para estes cenários e construir ambientes satisfatórios e propícios ao letramento e seus eventos.

Acredita-se que um caminho possível a ser adotado pelos educadores/professores, tanto dos cursos de formação de professores como para a escola básica, é uma prática docente voltada para o letramento enquanto prática social e promover uma “interpretação sociocultural do discurso na sala de aula” (NUNES-MACEDO, 2004, p.28).

A interpretação sociocultural pode ser entendida a partir da participação dos diversos sujeitos culturais e sociais que compõem a sala de aula. Estes sujeitos são constituídos pelos alunos (oriundos de um complexo contexto sociocultural) e pelo educador/professor (também oriundo de um contexto sociocultural diverso). Além disso, estes sujeitos devem ser entendidos como uma “comunidade culturalmente constituída”, a fim de compreender-se a diversidade de papéis e de comportamentos culturais, assumidos pelos sujeitos envolvidos.

Observa-se que no estudo realizado por NUNES-MACEDO (2004), o professor deve ser um sujeito que construa conjuntamente com os alunos a discussão, e assim conduzam de maneira ora linear, ora não-linear, o discurso em sala de aula. Pode-se constatar também, que a criatividade do educador é outro fator importante, além da maturidade e experiência profissional e do respeito ao outro. Ainda observando o

estudo de NUNES-MACEDO (2004, p.28), em suas considerações finais que “a experiência de vida da professora também foi constitutiva desse processo (...)”.

A autora Nunes-Macedo (2004, p.28) constata que ainda ligado aos “aspectos discursivos das interações”, foram observadas poucas indagações dos alunos para a professora. Isto demonstra ainda que alunos e professores podem assumir condições sociais diferentes na sala de aula, “que marcam uma assimetria ou hierarquia na relação de ensino”. A pesquisadora revela que, “de modo geral, ao professor cabe fazer as perguntas que julgar adequadas e ao aluno cabe respondê-las, de preferência, atendendo às expectativas da professora”.

Considerações Finais

Neste breve estudo realizado, definiu-se buscar um caminho onde a relação entre letramento e a formação de professores possa convergir e compor um diálogo a fim de complementar o olhar sobre estes importantes aspectos dos futuros profissionais da Educação. Além disso, buscou-se também registrar um pensamento desenvolvido durante as aulas da disciplina “Estudos sobre letramento e seus impactos no campo da escolarização”, cursada no Programa de pós-graduação em Educação da UFSJ, durante o segundo semestre de 2010.

Acredita-se que a abordagem sobre a sociedade e a cultura em torno do letramento e das práticas docentes nos cursos de formação de professores, importantes meios para os futuros educadores/professores compreenderem o universo da escola básica no Brasil. Além disso, o estudo dos fundamentos do letramento, a partir de um olhar social e cultural sobre prática docente (tanto da escola básica como da formação de professores) são urgentes para promover uma formação docente em nível de graduação, comprometida com o letramento escolar e com uma interação cultural na escola mais democrática e libertadora.

Os estudos utilizados na elaboração deste ensaio foram escolhidos devido ao apelo social e cultural que possuem. Pode-se observar que em todos os casos lidos e interpretados, os pesquisadores realizaram uma análise baseada no interacionismo social e cultural ou ao menos indicaram uma necessidade de rever os parâmetros instituídos na escola básica e na formação de professores, e que envolvem as práticas sociais de letramento.

Pode-se considerar que o papel da prática docente é fundamental para que a interação sociocultural seja promissora. Para isso, a formação do educador deve ser

comprometida com a sociedade, que valorize o multiculturalismo e que seja humana e politicamente engajada.

Referências

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara da Educação Superior, Conselho Pleno. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 22 novembro de 2009. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. In: VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo, SP: Mack, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramento Escolar: construção de saberes ou de maneiras de impor o saber? **Cadernos de Resumos da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. Simpósio Cultura da Escrita e práticas Escolares de Letramento**: 80. ISSCS/UNICAMP, Campinas, 16-20/07/2000.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Interações nas práticas de Letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NUNES-MACEDO, Maria do Socorro Alencar. MORTIMER, Eduardo Fleury. GREEN, Judith. A constituição das interações em sala de aula e uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Jan/Fev/Mar/Abr 2004.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramento Escolar: construção de saberes ou de maneiras de impor o saber? **Cadernos de Resumos da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. Simpósio Cultura da Escrita e práticas Escolares de Letramento**: 80. ISSCS/UNICAMP, Campinas, 16-20/07/2000.

STREET, Brian. Perspectivas Interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, SP. Humanitas, v. 8, 2006. Disponível em: < <http://www.flch.usp.br/dlcv/lport/pdf/sumario08.pdf>> Acesso em: 25 novembro 2010.

STREET, Brian, “**What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice**“(O que “novo” nos Novos Estudos sobre Letramento? Abordagens críticas para o letramento em teoria e pratica?). *In*: Current Issues in Comparative Education, Vol.5 (2) Teachers College, Columbia University. Disponível em: < <http://www.tc.columbia.edu/cice/archives/5.2/52street.pdf>>. Acesso em 22 set. 2009 15:57:45.

VÓVIO, Cláudio Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em Pesquisas sobre Letramento. *In*: **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2005.

LETRAMENTO ACADÊMICO: ESTUDO EXPLORATÓRIO EM UM CURSO SUPERIOR DE GEOGRAFIA NA MESORREGIÃO CAMPO DAS VERTENTES, MG

Bernardino Neves Júnior
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
Universidade Federal de São João Del Rei
Programa de Pós-Graduação em Educação
Minas Gerais

Palavras-chave: Ensino Superior, Formação de Professores, Letramento Acadêmico

Contato: bernardjr@bol.com.br

Introdução e Objetivos

A realização de um estudo exploratório sobre letramento acadêmico nos cursos superiores de geografia (licenciatura e bacharelado) estabelecidos na Mesorregião Campo das Vertentes, Minas Gerais, busca conhecer os aspectos sobre as práticas e hábitos de letramento dos discentes.

De acordo com o cadastro de cursos superiores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais “Anísio Teixeira”, do Ministério da Educação - INEP-MEC (INEP, 2009) existem apenas duas instituições de ensino superior (IES) que oferecem cursos de Geografia – um localizado na Universidade Federal de São João Del Rei, que oferece a modalidade licenciatura plena e outro na Universidade “Presidente Antônio Carlos”, localizada na cidade de Barbacena, que oferece as modalidades licenciatura plena e bacharelado.

Enfim, este trabalho tem como objetivo geral conhecer os hábitos e práticas de letramento acadêmico, por meio de um estudo exploratório em um curso superior de Geografia na mesorregião Campo das Vertentes, MG.

Os objetivos específicos consistem em caracterizar o letramento na sala de aula de um curso superior de geografia da região; observar como são estabelecidas as práticas de letramento, a partir do estudo dos projetos pedagógicos de um curso superior de geografia, no contexto sócio-territorial proposto para esta pesquisa; discutir a partir das características levantadas durante as aulas do curso delimitado, o letramento acadêmico oportunizado e coletivamente estabelecido e conhecer as práticas e hábitos de letramento, constatadas neste curso.

Metodologia

A pesquisa será desenvolvida por meio de um estudo exploratório (pesquisa qualitativa), baseado na revisão de bibliografia, pesquisas de campo (aplicação de questionário, observações de aulas) em um curso superior de Geografia da mesorregião Campo das Vertentes, MG (UNIPAC e UFSJ). A realização do trabalho será iniciada a partir do ano de 2010 – segundo semestre e terá fim no final do primeiro semestre de 2011, com a editoração da dissertação.

Para a realização desta pesquisa, a adoção de referenciais da pesquisa qualitativa serão fundamentais para o seu desenvolvimento. Além disso, a revisão bibliográfica da literatura em torno do letramento e do letramento acadêmico são importantes para a elaboração de uma fundamentação teórica e conceitual do trabalho

No que diz respeito à instrumentalização, o livro “O método nas ciências sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa” (Editora Pioneira, 2000) dos autores Alda Judith Alves-Mazzotti e Fernando Gewandszajder, relatam que “muitos estudos qualitativos, porém, são exploratórios (...)”. Para a realização deste estudo exploratório, a ida ao campo é fundamental. A aplicação de questionários sobre as práticas e hábitos de leitura, além da observação das aulas e confecção de diários de aulas, são fundamentais para o registro das práticas sociais de letramento que serão acompanhadas durante todo o segundo semestre de 2010.

Para efeito de delimitação territorial, a pesquisa será realizada no período mais avançado (formandos em 2010) de um único curso de Geografia da região. Acredita-se que os formandos possuem maiores habilidades no letramento acadêmico, além de possuir práticas sociais de letramento acadêmico avançadas. Assim, registro por meio das observações das aulas deste período, poderá consistir em uma fonte de informações abrangente em torno das práticas sociais de letramento no curso superior de Geografia.

Assim, foi escolhido o curso de Geografia da UNIPAC por ser localizado na cidade de Barbacena. Outros aspectos relevantes para a escolha é a abrangência deste curso, que possui alunos de muitas cidades da região, além de ser um curso que está em funcionamento desde 2001, com diversas turmas já formadas. O curso também possui o período mais avançado em toda a região, com alunos que formarão no final do segundo semestre de 2010.

Para a delimitação das aulas que serão observadas, foi considerado apenas as aulas ligadas diretamente à formação conceitual em Geografia. Esta formação conceitual em Geografia pode ser caracterizada pelas especializações da Ciência

Geográfica (Geografia Urbana, Geografia Agrária, Geografia Política, Geografia Econômica, Geografia dos Recursos Naturais, etc.).

Os questionários serão aplicados em toda a população de alunos do período mais avançado do curso escolhido, e os dados serão organizados em tabelas e gráficos. Este material será analisado a fim de conhecer os hábitos de leitura assimilados pelos discentes do curso escolhido.

Será realizada entrevista com o professor cujas aulas foram observadas. Esta entrevista é importante, pois de acordo com as considerações apontadas por Bauer & Gaskell (2007), as “ciências sociais empíricas a entrevista qualitativa é uma metodologia de coleta de dados amplamente empregada”. Além disso, a entrevista “fornece dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação”. Outro aspecto considerado na escolha deste meio de coleta de dados seria a condição para fornecer “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”.

Discussão

O conceito de letramento, tanto sua aceitação como a “delimitação de seu sentido” não é uma unanimidade entre pesquisadores. (RIBEIRO, 2004, p.12). A abordagem sobre o letramento acadêmico também é algo recente no Brasil. De acordo com David R. Russel *et al* (RUSSEL, 2009, p.397) a “noção” sobre letramento acadêmico começou a ser desenvolvida por meio de “práticas baseadas em pesquisa e teoria de alfabetização, que se tornariam importantes no Reino Unido durante a década de 90”, e que pouca atenção tem sido dada a escrita do aluno universitário (...).

A autora Magda Soares (UFMG) pode ser considerada um referencial básico para o estudo do letramento enquanto prática social de letramento escolar, conceito de letramento, suas dimensões (individual e social), e das possibilidades de avaliação do letramento. Discute o papel da escola na “educação das camadas populares no Brasil” e realiza uma abordagem em torno da caracterização da escola “para o povo”, das dificuldades em compreender as diferenças culturais por parte da escola e na busca de uma “escola transformadora, (...) consciente de seu papel político, na luta contra as desigualdades sociais”. (SOARES, 2001, p. 5; p. 73).

Brian Strett (STRETT, 2009) em seu artigo “What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice” (O que é “novo” nos

Novos Estudos sobre Letramento? Abordagens críticas para o letramento em teoria e prática) apresenta a abordagem de letramento como prática social, além de considerar os “múltiplos letramentos” que podem variar de acordo com o tempo e com o espaço, além de estar “impregnado de relações de poder”. Neste artigo, discute-se que o letramento pode ocorrer tanto em contextos formais, não-formais. Relata que os eventos de letramento possuem significados múltiplos para os diferentes grupos culturais e contextos sociais. Além disso, considera que o letramento é configurado por uma abordagem ampla, a partir da teoria social da textualidade, do poder, e da identidade.

Sobre a relação letramento e formação de professores, Matencio (2009, p.8) relata e contribui para as observações deste trabalho, no sentido de que muitos alunos dos cursos de formação de professores são “provenientes de grupos, cujas práticas de leitura e de escrita não são legitimadas pela escola”. Considera também que a teoria e as práticas pedagógicas – “a transposição didática” dos professores formadores é inadequada diante desta realidade complexa de letramento.

O livro “Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber”, organizado por Ângela B. Kleiman e Maria de Lourdes M. Matencio (KLEIMAN, 2005) apresenta caminhos e proporciona olhares sobre as relações entre letramento dos professores. Acredita-se que o referido livro é interessante para esta pesquisa visto que contribui como metodologia de pesquisa e abordagem para a promoção da interação entre professor formador e discente.

Kleiman (1995) também possui referencial bibliográfico baseado em seus estudos sobre letramento como prática social, além de fornecer base para a compreensão do letramento enquanto um fenômeno que se apóia no desenvolvimento da oralidade, da escrita e da leitura. Em “Significados do Letramento – uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita” (Mercado das Letras, 1995) a autora se aproxima dos fundamentos da prática social de letramento, e propõe considerações sobre a escrita a partir deste fundamento. Considera a escrita como algo fundamental na vida em sociedade e desenvolve suas considerações a partir das relações entre professores e alunos, além de utilizar-se de olhares da psicologia, pedagogia para promover a compreensão das relações que envolvem a escrita no aspecto social.

A obra “Os labirintos da alfabetização – reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização” (Artes Médicas, 1995) do autor Harvey J. Graff revela a trajetória da alfabetização na América do Norte e Europa, além de realizar importantes

considerações sobre o letramento e condições socioeconômicas. Relata sobre os impactos sociais do letramento.

O livro “Interações nas práticas de letramento”, da autora Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (Martins Fontes, 2005) considera de modo geral e amplo, que as interações entre professores e alunos são fundamentais para o estabelecimento de uma prática social de letramento. A autora destaca a importância da mediação do professor no processo de letramento escolar, e busca compreender uma lógica neste processo interacionista. Além disso, a autora utiliza-se de referenciais bakhtinianos como, por exemplo, a noção de discurso, polifonia e interação. A autora apresenta como referencial metodológico a pesquisa etnográfica, aplicada com o intuito de promover a compreensão das interações sociais que ocorrem na sala de aula.

A partir dos “Novos Estudos Sobre Letramento” elaborados pelo professor Brian Street (Kings College, Londres, Reino Unido) o conceito de Letramento Acadêmico pode ser caracterizado como um conjunto de habilidades de leitura e escrita adquiridas a partir de um contexto de formação profissional acadêmico/ensino superior, vinculados aos diversos valores que são atribuídos às práticas de leitura e escrita, pelos sujeitos envolvidos. Pode ser considerado como práticas e habilidades desenvolvidas durante a formação profissional, tendo como marca a padronização dos trabalhos e dos exames, definidos pelas instituições de ensino. A partir dos “Novos Estudos sobre Letramento” pode entender que não existe apenas o letramento, mas sim “letramentos”, visto da diversidade e complexidade (multimodalidade) que pode adquirir os estudos sobre letramento acadêmico.

A teoria da enunciação de Bakhtin será utilizada para promover o entendimento das diversas vozes que envolvem a pesquisa – discentes, docentes, projetos pedagógicos, resultados de questionários e análises de entrevistas. O enunciado estabelecido possui como característica geral, a intenção ou desejo discursivo do falante que verbalizado ou obtido por meio de testes e questionários, expressam uma situação ou condição que nos permite realizar inferências e considerações a respeito dos objetos da pesquisa.

Considerações Finais

A pesquisa proposta por este projeto é necessária visto que os estudos sobre letramento acadêmico, aplicados ao contexto dos cursos superiores e em específico, os cursos de Geografia na mesorregião Campo das Vertentes, podem contribuir para

promover o conhecimento sobre os hábitos e práticas sociais de letramento dos estudantes do ensino superior. Este estudo pode contribuir para o estabelecimento de pesquisas sobre letramento acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João Del Rei.

Outro aspecto relevante deste trabalho consiste em observar se o projeto pedagógico do curso superior de geografia, (delimitado para este estudo) contempla os hábitos e práticas sociais de letramento acadêmico. Além disso, o trabalho pode ser um momento de reflexão para a busca de conhecimentos sobre letramento em contextos de formação profissional no ensino superior (docência e bacharel em geografia), por meio da interdisciplinaridade.

Além dos aspectos mencionados, o trabalho proposto pode ser considerado inédito, visto que nas buscas realizadas no Banco de Teses da CAPES, com a expressão “letramento acadêmico nos cursos de geografia” não foi encontrado nenhum trabalho similar ou próximo da temática proposta.

Assim, acredita-se que a adoção deste instrumental metodológico contribui para operacionalizar a pesquisa. Os fundamentos sobre análise de discurso auxiliarão a interpretação dos dados e informações obtidos (conceitos de polifonia, diálogo, discurso e interação a partir das concepções de Bakhtin).

Bibliografia

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

BAKHTIN, (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e som – Um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p.64-89.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização: Reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Tradução de Tyrza Myga Garcia. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

COOK-GUMPERZ, Jenny *et al.* **A construção social da alfabetização**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

IBGE. Sistema IBGE de Recuperação Automática. **Mesorregião Campo das Vertentes**. Disponível: site IBGE (22 set. 2009). URL: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/territorio/mapa.asp?z=t&o=4&i=P&func=inic&btn=identify&w=1024&h=768&nm8=1&nm9=1&nm6=1&nivt=6&nz=8&uz=3111>. Acesso em: 26 set. 2009 20:04:00

INEP. Cadastro das Instituições de Ensino Superior. **Cursos de Geografia em Minas Gerais**. Disponível: site INEP (22 set. 2009). URL: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp. Acesso em 25 set. 2009 19:37:03.

KLEIMAN, Ângela. **Os Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. Matencio, Maria de Lourdes M. (Org.) **Letramento e formação do professor: praticas discursivas, representações e construções do saber**. Campinas, SP: mercado das Letras, 2005.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. **Calidoscópico**, vol.7, n.1 p.5-10, jan/abr 2009. Disponível em:< http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/Vol7n1/art01_matencio.pdf. . Acesso em: 15 ago. 2009 18:04:00.

NUNES-MACEDO, Maria do Socorro Alencar. **Interações nas práticas de letramento. O uso do livro didático e das metodologias de projeto**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

OLSON, David. R. **O Mundo no Papel – as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola – Uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

STREET, Brian, **“What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice“** (O que “novo” nos Novos Estudos sobre Letramento? Abordagens críticas para o letramento em teoria e pratica?). *In: Current Issues in Comparative Education*, Vol.5 (2) Teachers College, Columbia University. Disponível em: < <http://www.tc.columbia.edu/cice/archives/5.2/52street.pdf>>. Acesso em 22 set. 2009 15:57:45.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ABORDAGENS PROPOSTAS POR LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PARA ENSINAR SOBRE SAÚDE NO ESTÁGIO CURRICULAR

Carla Vargas Pedroso
Mary Angela Leivas Amorim
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Palavras-chave: Ciências Biológicas, Saúde, Estágio Curricular.

Contato: carlabio_ufsm@yahoo.com.br

Introdução

A formação de professores tem sido objeto de crescente atenção desde a segunda metade do século XX. Inicialmente, a formação era pensada sob a perspectiva do Estado fornecer uma "licença" para os indivíduos que apresentavam uma competência específica para o ensino, o que englobava algumas concepções limitadas sobre a ação docente, a saber: preocupação com a qualidade na transmissão de conhecimentos universais e verdadeiros, domínio de saberes a serem ensinados e de técnicas de ensino.

Atualmente, como nos apontam Tardif, Lessard & Lahaye (1991), o saber do professor não deve se reduzir aos conteúdos, a descoberta de novos materiais e metodologias pedagógicas, mas deve englobar os diversos contextos que envolvem o aluno. Nesse sentido, a saúde é um possível tema pertinente às aulas de biologia e ciências, pois conforme nos aponta a legislação brasileira, é um direito de todos, faz parte do cotidiano da sociedade, e é um dever do Estado (ART. 196 DA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, 1988).

É partindo desta lógica, que o tema saúde ganha relevância nas escolas de Educação Básica. Além disso, partimos do pressuposto que as questões referentes à saúde são transversais e universais. Isto significa dizer que este é um tema transversal e globalizador de diversos contextos, que deve ser trabalhado em qualquer disciplina e conteúdo, pois é de interesse de toda a população, independente do nível social/econômico.

Notoriamente, quando se fala no ensino sobre saúde, associa-se o estudo do corpo humano. Embora, entendamos que esta temática é extremamente diversificada e ampla, podendo ser abordada em outros assuntos das ciências naturais, como por exemplo, na botânica e na zoologia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), para a disciplina de Ciências no Ensino Fundamental, justificam que o tema saúde é desenvolvido prioritariamente, junto ao assunto de corpo humano, pois se

compreende que o estado de saúde esta intimamente associado ao equilíbrio dinâmico, característico do corpo humano.

Objetivos

Partindo destas considerações e do pressuposto que esta é a forma mais disseminada nas escolas, para educar em saúde (BARROS e MATARUNA, 2005), no presente trabalho, investigamos como os graduandos de licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), estão abordando questões referentes à saúde, em seus estágios curriculares na disciplina de Ciências Naturais. Para tanto, este estudo visou:

- analisar se o tema saúde vem sendo recorrente, nas aulas de ciências;
- investigar como esta sendo trabalhado este tema, pelos futuros professores;
- verificar que assuntos relacionados à saúde estão sendo abordados, pelos acadêmicos, em suas aulas;
- averiguar quais estratégias didáticas e propostas metodológicas são empregadas, pelos acadêmicos, ao educar em saúde.

Procedimentos Metodológicos

Para análise do material, nós optamos por uma investigação qualitativa, tendo por registro os relatórios apresentados pelos acadêmicos, no final das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas no Ensino Fundamental, referente aos anos de 2007 e 2008. Para este trabalho, selecionamos apenas estes anos, pois os relatórios já estavam agrupados em caixas e organizados, o que facilitou a triagem. Os relatórios estão agrupados, de acordo com a seguinte organização: ano de realização do estágio, tópicos da biologia abordados em aula, série/ano e nível escolar.

Primeiro, nós realizamos a leitura de todos os relatórios apresentados na disciplina de estágio, durante os dois anos selecionados. Muitos relatórios não abordavam sobre saúde, assim, desconsideramos estes em nossa análise.

De posse dos relatórios que abordavam sobre saúde, na segunda etapa de seleção, mapeamos os que trabalhavam com educação em saúde difundida no tópico corpo humano. Optamos por esta amostra dado que: 1. Nossas investigações a respeito de como a formação inicial aborda temas contextualizadores ou transversais (PCN, 1996) em suas aulas encontram-se em fase inicial. Assim, nesta etapa, procuramos trabalhar com uma amostra específica, para verificar se a análise

realizada é adequada. A partir destes resultados, pretendemos estender a análise para os demais tópicos da biologia (zoologia, botânica, citologia, ...), nos quais os acadêmicos inseriram a educação em saúde em suas aulas, e aprofundar a análise considerando outros critérios; 2. Como dito antes, a saúde é geralmente, tratada ao se ensinar o tópico corpo humano; 3. A leitura dos relatórios de 2007 e 2008, ratificou o exposto no argumento 2, ou seja, a grande maioria dos estagiários abordavam saúde associada ao corpo humano.

Após a definição da amostra, selecionamos os relatórios dos acadêmicos, que estagiaram na sétima série (8º ano) do Ensino Fundamental. Isto se deve ao fato de na região de Santa Maria/RS, esta ser a série, na qual o tema corpo humano é trabalhado. Portanto, os acadêmicos tinham nos seus planos de curso, a meta de trabalhar aspectos do corpo humano nesta série. Desta seleção, identificamos 14 relatórios de acadêmicos, sendo sete apresentados no ano de 2007, e os outros sete no ano de 2008.

Cabe ressaltar que este trabalho poderia fazer referência a diversos aspectos da temática saúde ou várias formas de análise, porém, isso tornaria o estudo muito amplo e correríamos o risco de perder o foco, que é investigar como os acadêmicos, que trabalharam com o tema corpo humano, introduziram aspectos sobre saúde em suas aulas.

Discussão

a) Quanto à recorrência do tema

Mediante a leitura dos 14 relatórios, constatamos que a temática saúde não é o foco dos planos de aula elaborados pelos acadêmicos, pois nenhum deles inseriu este tema como eixo articulador das aulas.

Notoriamente, nas aulas, os acadêmicos empregam como eixo o ensino da morfologia de cada sistema do corpo humano, e conseqüentemente, o último assunto a ser trabalhado sistema é as doenças referentes ao mesmo.

b) Como esta sendo trabalhado o tema saúde

Percebemos que os acadêmicos preocupam-se muito com o ensino da morfologia dos sistemas e suas funções. Geralmente, as poucas propostas que assim não se caracterizam, iniciam o estudo de um dado sistema do corpo humano, com questões do cotidiano, tais como: O que é melhor para o organismo: respirar pela boca ou pelo nariz? Explique; Por que resfriamos no inverno? Por que devemos tapar a

boca com a mão, quando espirramos? E, a partir destas questões iniciais, os acadêmicos introduzem a morfologia. Embora, ainda sejam propostas tradicionais no seu desenvolvimento, minimamente, os acadêmicos tentam estruturar uma abordagem problematizadora, de modo a verificar as pré-concepções dos alunos.

c) Assuntos relacionados à saúde trabalhados nas aulas

Os assuntos utilizados pelos acadêmicos são os mais variados. Alguns exemplos são: tabagismo, doenças do sistema respiratório que, geralmente, aparecem no inverno, abordagem de saúde pública, como a conscientização sobre a importância da doação de sangue, doenças do sistema circulatório, eritroblastose fetal, quando se ensina sobre grupos sanguíneos, insuficiência renal e cálculos renais, diversos tipos de transplantes, DSTs, gravidez, boa alimentação, hemodiálise, fraturas e luxações, doenças relacionadas ao sistema sensorial, dentre outros assuntos. Estes dados mostram que, na maioria das vezes, a saúde é abordada mediante o ensino de doenças relacionadas aos sistemas do corpo humano. Isto ressalta o exposto por Shaefer (1994:35), o qual escreve que, de modo geral, o conceito de saúde é confusamente compreendido como ausência de doença:

"Saúde é não ficar doente"

"saúde é o estado de não apresentar doença"

"um indivíduo saudável é aquele que não apresenta qualquer doença"

Vale ressaltar que encontramos apenas uma proposta interdisciplinar, na qual uma acadêmica abordou a questão da desidratação, quando falou sobre a importância da água para o corpo humano. Nessa ocasião, ela procurou explorar a questão química da água, proporção sólido-líquido, trabalhou com interpretação de gráficos. Isto ampliou a relevância do trabalho, pois para compreender casos de desidratação, os alunos tiveram de aprender outros assuntos pertinentes, mas necessariamente ligados diretamente ao corpo humano.

d) Estratégias didáticas empregadas no ensino de saúde

Dentre os recursos didáticos mais explorados pelos alunos destacam-se o livro didático, textos de divulgação científica (especialmente, os jornais locais), vídeos informativos e a pesquisa na internet. De modo geral, podemos inferir que o livro

didático é o recurso mais usado por três motivos. Primeiro porque é um material a que todo professor tem acesso, devido à distribuição gratuita as escolas, mediante o Programa do Livro Didático (PNLD). Segundo, porque os acadêmicos, por estarem iniciando a carreira, geralmente, não tem um acervo com atividades diversificadas, e acabam recorrendo aos recursos disponíveis na escola. Terceiro motivo reside na falta de formação adequada dos professores, em relação ao tema saúde, o que os leva a freqüentemente, descartar a licenciatura que cursou e ficar com o livro didático (BARBIERI, 1992).

Salientamos o caso de uma proposta, em que o estagiário levou os alunos, no Departamento de Morfologia, da UFSM. Embora, isto seja significativo, pois os alunos vêem o interior do corpo humano real, esta proposta não deixa de ser fragmentada, e conteudística, caso o professor não saiba explorar essa saída.

Considerações finais

Os resultados desse trabalho nos permitem inferir que os estudantes participantes desse estudo estão finalizando o curso superior de Ciências Biológicas apresentando dificuldades de trabalhar o tema saúde de modo contextualizado a realidade do aluno.

Constatamos que os acadêmicos não negam a relevância do educar em saúde. Entretanto, a abordagem do tema, ainda é muito frágil, ela restringe-se, na maior parte dos casos, a tratar das características de doenças relacionadas ao corpo humano, bem como comunicar aos alunos métodos preventivos.

Além disso, o tema saúde não é tratado ao longo do desenvolvimento das aulas sobre os sistemas do corpo humano. Ela ocorre de forma fragmentada, sempre ao finalizar um dado sistema. Nitidamente, os acadêmicos procuram seguir o padrão apresentado nos livros didáticos, onde se aborda primeiramente, a importância do sistema e dos órgãos envolvidos, na seqüência a morfologia, e por último todas as doenças relacionadas. Como, geralmente, são muitas doenças, os acadêmicos pedem pesquisas aos alunos ou fornecem material de pesquisa, guiado por perguntas. Acreditamos que embora o método da pesquisa seja pertinente, ele acaba por pontuar as informações que os alunos devem anotar, e isto inviabiliza tempo para que eles perguntem sobre suas indagações e dúvidas.

Também percebemos que o problema não consiste nas estratégias de ensino empregadas, pois os acadêmicos empregam diversos recursos didáticos.

Perante os resultados encontrados, inferimos que as dificuldades vivenciadas pelos graduandos ao ensinar sobre saúde, devam-se a falta de experiência em relacionar as potencialidades dos recursos didáticos com os objetivos da aula, isto é, os recursos eram diferentes, mas, normalmente, eram explorados de forma a exigir do aluno, apenas, memorização de termos ou frases.

Outro fator que pode ter gerado esta fragilidade no ensino de saúde pelos acadêmicos, é a falta de formação teórica dos futuros professores, em assuntos relacionados à educação em saúde, durante a graduação (MOURA, 1990; SCHALL et al., 1987a). Segundo este assunto, Mohr e Schall (1992) afirmam que:

“Quando a formação teórica do docente, no seu campo de especialidade (ciências biológicas, por exemplo), é de suficiente qualidade, faltam-lhe conhecimentos teóricos e/ou práticos sobre procedimentos didáticos ou, ainda que estes sejam de seu domínio, dificuldades se colocam, impedindo-o de desenvolvê-los na realidade de sua classe. Os professores, via de regra, não se encontram preparados para organizar atividades de ensino a partir da análise de uma dada realidade concreta.”

Acreditamos que para tornar mais significativo a educação em saúde, deve-se pensar em outras abordagens, como, por exemplo, começar o ensino de um dado tópico do corpo humano, problematizando com questões do cotidiano.

Também, constatamos que apenas uma proposta de saída da escola foi realizada. Muitas escolas da região de Santa Maria/RS ficam próximas a postos e saúde, ou a locais com vários problemas ambientais (esgotos, rios poluídos, lixo, praças públicas depredadas, dentre outros problemas) e isto, certamente, é um importante contexto, que pode ser utilizado para trabalhar a educação ambiental, conjuntamente, com a educação em saúde.

Ressaltamos que o fato da análise levar em conta dados locais, consideramos pertinente à divulgação dos resultados para a comunidade de acadêmicos, professores de Educação Básica e professores do Ensino Superior. Para tanto, trabalhos que versam sobre investigações na formação inicial do curso de Ciências Biológicas, da UFSM, são apresentados aos acadêmicos, que realizam estágio, nas reuniões gerais da disciplina de estágio curricular. Também, ao realizar palestras e oficinas para professores, procuramos usar estes resultados como justificativa para confirmar a necessidade de pensarmos e desenvolvermos uma outra forma de ensinar sobre saúde.

Pretendemos, na continuidade do trabalho, investigar as propostas mais significativas, como por exemplo, as propostas para a educação em saúde, numa abordagem problematizadora, de modo a apresentar uma metodologia estruturada aos acadêmicos de como podemos tratar a educação em saúde, de forma menos fragmentada. Ou seja, de que outras formas, podemos explorar uma saída de campo, um texto de divulgação científica, uma pesquisa, dentre outros recursos, para que ela não tenha apenas um caráter informativo.

Referências bibliográficas

- BARBIERI, M. R. Mais que uma alternativa ao livro didático. *Passando a Limpo*, 1: 13, 1992.
- BARROS, L. de O.; MATARUNA, L. A saúde na escola e os parâmetros curriculares nacionais: analisando a transversalidade em uma escola fluminense. *Lecturas: EF y Deportes - Revista Digital*, a.10, n.82, Mar/2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em 31 de março de 2010.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- MOHR, A.; SHALL, V.T. Rumos da educação em saúde no Brasil e sua relação com a educação ambiental. *Caderno de Saúde Pública*. v.8, n.2, Rio de Janeiro, Apr./Jun. 1992. ISSN 0102-311X. Disponível em <http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0102-311X1992000200012&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 abril 2010.
- MOURA, E. C. Ensino da saúde no currículo de 1º grau — subtema nutrição. *Ciência e Cultura*. 1990. 42: 283-287
- SCHALL, V. T.; BUROCHOVITCH, E.; FÉLIX-SOUZA, I. C.; VASCONCELOS, M. C. & ROZEMBERG, B. Avaliação do conhecimento sobre doenças parasitárias entre professores e alunos do 1º grau. *Ciência e Cultura*, 1987a, 39 (supl.): 160.
- SCHAEFER, G., 1994. The relation of esthetics and cognition in environmental education. In: *A Call for Action. Environmental Education Now and for a Sustainable Future* (K. Nakayama, ed.), pp. 69-89, Tsukuba: Tsukuba Shuppankai.
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude & LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.4, p.215-233, 1991.

OS ESTÁGIOS CURRICULARES OBRIGATÓRIOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Dijnane Fernanda Vedovatto Iza (UNICEP)
Glauco Nunes Souto Ramos (UFSCar)

Palavras-chave: Estágio. Formação de Professores. Educação Física
e-mail: dijnane@ig.com.br - glaramos@terra.com.br

Introdução e Objetivos

Os alunos do curso de licenciatura em Educação Física, ao entrarem em contato formal com a realidade das escolas públicas, através dos estágios curriculares obrigatórios, se deparam com várias situações que explicitam aspectos positivos e/ou negativos tanto da prática profissional docente quanto da organização/realização do estágio propriamente dito.

No entanto, o estágio é um momento extremamente importante na formação do futuro professor, uma vez que possibilita estabelecer a relação entre teoria e prática. Conforme Pimenta (2006, p.183):

O estágio é um dos componentes do currículo do curso de formação de professores. Currículo que é profissionalizante – isto é, prepara para o exercício de uma profissão. Essa preparação é uma atividade teórica, ou seja, atividade cognoscitiva (conhecer) e teleológica (estabelecer finalidades; antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista). Para chegar a antecipação ideal de uma realidade, requer que se parta do conhecimento (teórico-prático) da realidade que já existe. Essa realidade que já existe (objetiva, prática), no entanto, não se explica nela mesma, porque enquanto realidade histórico-social, situada, tem sua explicação no movimento da história, da sociedade.

Nessa visão, o estágio se caracteriza como um momento em que o aluno-estagiário terá contato com diferentes elementos constitutivos de uma determinada profissão. Nos cursos de formação de professores, em particular, o estágio irá proporcionar conhecimentos e saberes referentes à atuação docente na Educação Básica.

O estágio pressupõe uma relação entre o professor atuante na escola e o aluno estagiário oriundo do curso de formação inicial (graduação) e que deve ser constantemente mediada pelo professor supervisor da universidade. Julgamos como importante que haja um considerável envolvimento entre professor (da escola), aluno estagiário e professor formador (da universidade), para que o estágio seja

efetivamente significativo na formação profissional do futuro professor. Nesta tríade, um não pode abrir a mão do outro; cada elemento é imprescindível!

Nessa direção, a inserção do aluno estagiário no ambiente escolar, pode promover uma série de conhecimentos e saberes fundamentais para a formação docente, de tal modo que o Estágio Supervisionado deve ser considerado como um elemento fundamental no processo de formação do professor. Kulcsar (1998, p.65) afirma que:

O Estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente, muitas vezes desvalorizado nas escolas onde os estagiários buscam espaço. Deve, sim, assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças.

Contudo, ao longo de nossa prática docente e em conversas informais com os alunos-estagiários, percebemos que estes acabam atribuindo aos estágios uma conotação de “cumprimento de tarefa”, sem se darem conta da riqueza de aprendizagens que podem adquirir nesse importante período de formação.

Por outro lado, podemos perceber uma valorização da prática como uma dimensão do conhecimento com grande importância para a formação do professor, sendo realçada, inclusive, na legislação vigente. De acordo com o Parecer CNE 28/2001 (BRASIL, 2001b):

Sendo a prática um trabalho consciente (...) ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

A preocupação em vincular a prática ao longo de todo o processo de formação do professor, articulada ao estágio supervisionado, poderia contribuir para que o aluno percebesse o estágio de uma outra forma, aliando teoria e prática. Na Educação Física, em particular, isto se evidencia na Resolução CNE/CES 7/2004 (BRASIL, 2004):

A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da *prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares*. § 1º A *prática como componente curricular* deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o

início do curso. § 2º O *estágio profissional curricular* representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso (p.04).

É importante salientar que dentro dessa perspectiva, a prática deve perpassar por todo o processo de formação, uma vez que deve estar presente desde o início do curso de graduação do futuro professor.

Sobre os estágios temos as seguintes considerações no Parecer CNE/CP 027/2001 (BRASIL, 2001a):

O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. (...) Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores (p.01).

Fica patente que há uma nova proposta para o estágio curricular supervisionado. No Parecer CNP/CP 028/2001 (BRASIL, 2001b), o estágio é entendido como:

... o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício.(...). Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado (p. 10).

Essas diretrizes exigem novas estruturas nos modelos curriculares das instituições formadoras, pois há a necessidade da articulação entre teoria e prática, que ofereça ao futuro professor de Educação Física subsídios para sua atuação profissional.

No entanto, a distância entre escola e universidade ainda parece muito grande e, de acordo com Jordão (2005, p. 48):

Apesar de todas as indicações para a aproximação efetiva da escola e da universidade numa formação coletiva, verifica-se que a distancia entre essas duas instituições ainda permanece grande. A universidade continua focando suas pesquisas na busca de soluções para a e não com a escola, de modo que os saberes acadêmicos são valorizados na formação inicial docente, em detrimento dos saberes experenciados. Relatos de imersão do licenciando na realidade escolar, fato que o aproxima dos desafios cotidianos do professor, ainda são raros.

A partir do contexto apresentado e considerando o distanciamento entre a universidade (formação inicial) e a escola (intervenção profissional), que muitas vezes identificamos durante o nosso trabalho como professores de estágios em Educação Física, o objetivo do presente trabalho foi investigar como o aluno do curso de licenciatura em Educação Física compreende a disciplina estágio em sua formação profissional.

Procedimentos metodológicos

Para realizar a investigação qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), utilizamos um questionário estruturado com questões abertas e fechadas (NEGRINE, 1999) que foi aplicado para vinte alunos regularmente matriculados no oitavo semestre do curso noturno de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. Todos os sujeitos participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido concordando em participar do estudo.

Discussão e Considerações finais

Os dados coletados foram analisados qualitativamente e três categorias de análise foram construídas, a primeira delas foi *CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO-ESTAGIÁRIO*: a idade dos participantes variou de 21 a 31 anos, dos quais 13 (65%) foram mulheres e 7 (35%), homens. 85% (17) haviam participado ou participavam de algum projeto de extensão e/ou grupo de estudos dentro da instituição universitária.

Apesar de ainda não serem formados 55% (11 alunos) afirmaram já terem tido alguma “experiência docente” ao longo da formação inicial, sendo que esta variou de 2 a 24 meses, em instituições escolares e não-escolares, públicas e particulares. Oito sujeitos (40%) disseram que não possuíam experiência docente e 1 (5%) não respondeu.

A segunda categoria foi *ESTÁGIOS CURRICULARES OBRIGATÓRIOS*: sobre a sua importância, 18 alunos (90%) a enfatizaram através de afirmações relacionadas ao conhecimento da realidade educacional, suas dificuldades e forma de agir docente bem como o confronto entre teoria (característica da universidade) e prática (intervenção profissional). 1 aluno (5%) disse serem importantes, porém, cansativos, pouco participativos e que teve uma desilusão ao conhecer a realidade e 1 aluno (5%) respondeu não ser importante, pois “*não é possível aprender sobre a atuação do*

professor, pois cada realidade é diferente e não existem somente escolas públicas”, tecendo uma crítica à limitação dos estágios às escolas públicas;

E a terceira categoria foi *RELAÇÃO ENTRE ESTÁGIOS E DEMAIS DISCIPLINAS DO CURSO*: além de terem indicado prioritariamente as disciplinas de orientação pedagógica específicas deste curso de graduação em Educação Física, apontam (90%) para suas relações com os estágios curriculares obrigatórios: *“se discute muito a situação do ensino de Educação Física em todo o curso, porém, nas disciplinas citadas a discussão é mais direcionada”* ou *“elas ajudam dando a base teórica para a prática nos estágios, além de solucionar possíveis problemas durante os estágios”*.

E algumas críticas: *“chegam a ser repetitivas, falam sobre as críticas à educação, como planejar aulas e as necessidades das escolas, porém, falta falar sobre como resolver os problemas que vemos nos estágios”*.

Além da importância e da distinção entre o que aprendem na universidade e o que acontece nas escolas, os sujeitos pesquisados indicaram a necessidade de os estágios curriculares obrigatórios serem mais dinâmicos já que possuem *“carga horária extensa”* e, muitas vezes, as aulas nas escolas *“são sempre iguais, repetitivas”*, apontando para um equilíbrio entre a carga horária de observações, participações e regências exigida nos estágios do curso pesquisado.

A partir da realização deste estudo, entendemos que as críticas dos alunos sobre os estágios curriculares obrigatórios, relacionadas às disciplinas do curso, são fundamentais para que eventualmente os docentes revejam conteúdos e estratégias, porém, percebemos ainda uma expectativa instrumental e mecânica destas no que se refere às complexas e singulares situações características da prática profissional.

Com isso, a participação em projetos de extensão e a *“experiência docente”* durante a formação inicial são importantíssimas e significativas para o aluno-estagiário, pois proporcionam contato efetivo com as diferentes realidades profissionais, bem como aproximações com as questões que envolvem a práxis pedagógica, podendo favorecer maior consciência sobre as possibilidades do trabalho docente na escola.

Por outro lado, também é importante que haja uma revisão da própria estrutura curricular, visando uma maior integração dos estágios à formação inicial. Ao analisarem as novas diretrizes para formação de professores, Benites, Souza e Hunger (2008, p.14) apontam que as novas diretrizes evidenciam que há tentativa em tornar a prática pedagógica e os estágios curriculares mais harmonizados com uma

“formação integrada em que o cotidiano e a produção de conhecimento se reflitam no exercício da profissionalidade docente”.

Em relação às novas Diretrizes Curriculares, Souza Neto, Alegre e Costa (2006, p. 34) alegam que: “... elas apontam para uma reestruturação dos cursos e não para uma simples adequação curricular ou mesmo de uma melhor relação teoria-prática nas disciplinas”.

Nesse sentido, é fundamental uma atenção maior para o estágio supervisionado, unindo esforços para que ele seja efetivamente significativo na formação do futuro professor.

Referências

- BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de educação física. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, maio/ago, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 027/2001**, de 02 de outubro de 2001a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE 028/2001**, de 06 de agosto de 2001b.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 07/2004**, de 31 de março de 2004.
- JORDÃO, R.S. **Tutoria e pesquisa-ação no estágio supervisionado**: contribuições para a formação de professores de biologia. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2005.
- KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 3ª Edição; Campinas: Papirus, 1998.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. IN: MOLINA NETO, V.; TRIVÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre, Editora Universidade/ UFRGS/Sulina, 1999, p.61-93.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 7ª edição, São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA NETO, S; ALEGRE, A.N; COSTA, A. A prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado: que rumo tomar? In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Orgs). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p.33-42.

PROJETO ZOOAÇÃO - CONTRIBUIÇÃO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS: O MUSEU COMO DIFUSOR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Astor Machado Junior
Davi Leandro Santos Correia
Marco Túlio de Freitas
Centro de Ensino Superior de Uberaba - CESUBE
Associação Comercial, Industrial e de Serviços de Uberaba - ACIU

Palavras Chave: Educação Ambiental, Museus, Cerrado.

Contatos: astorjunior@terra.com.br - davilsc.bio@gmail.com - marcof.bio@gmail.com

Introdução e objetivos

Nas últimas décadas o acesso à informação e ao conhecimento passou por grandes transformações. Com o uso das internet e da mídia em geral as pessoas e principalmente os alunos passam a ter uma espécie de “conhecimento virtual” bem antes mesmo de ter estudado tal tema nas instituições destinadas para tal fim. Nota-se que espaços culturais como teatro, cinema, bibliotecas, museus vem sendo cada vez menos explorado tanto pelas escolas como pelas instituições de ensino superior. Do ponto de vista histórico, a proliferação dos Museus de História Natural na Europa a partir do século XVIII tem suas raízes na História Natural e contribui para sua consolidação como ciência moderna emergente (LOPES, 1997).

Nas últimas quatro décadas, os museus, têm despertado interesses, não só por parte de instituições ligadas à educação, seja governamentais ou privadas, como também por parte do público em geral. “Este interesse tem conduzido à criação de novos museus e à formulação de abordagens museológicas inovadoras” (CHAGAS, 1993). Como são locais que possibilitam intensa interação social entre os visitantes, exploração ativa e ricas experiências afetivas, culturais e cognitivas (BEETLESTONE et al., 1998). O museu é, então, uma das instâncias educativas da sociedade – entendendo educação como indispensável da cultura (LEITE, M. I.; OSTTETO, L. E., 2005).

Devido ao caráter predatório do modelo de desenvolvimento moderno e da atividade humana na Terra, surgiu a necessidade de se criar uma nova estratégia de educação, visando à sensibilização para os assuntos relativos ao meio ambiente, além da mudança de atitudes e a participação na resolução dos problemas ambientais por parte de grupos sócio-culturais a eles relacionados (SATO, 2002). Para se fazer Educação Ambiental deve-se, portanto, observar um conjunto de relações sociais que refletem a dinâmica de mundo (SATO, 2002). O desafio atual é formular uma educação ambiental crítica e inovadora, tanto no ensino formal quanto no não formal,

e que se situe em um contexto de educação para a cidadania (JACOBI, 1998). Em se tratando de projetos de educação ambiental nas escolas brasileiras, nota-se que alguns esforços pontuais têm obtido êxito. No entanto, vários autores descrevem que, de modo geral, a inserção da educação ambiental nas escolas ainda enfrenta muitas dificuldades (SANSOLO, MANZOCHI, 1995; IZUWA, AUGUSTO, ROMPALDI, 1997; COSTA, 1998; ROBOTTON, 1998; FOLLARI, 1999; REIGOTA, 1999). Os trabalhos realizados em educação ambiental pretendem formar um pensamento crítico, reflexivo, capaz de analisar as complexas relações da realidade natural e social, para atuar no ambiente dentro de uma perspectiva global, mas ao mesmo tempo diferenciada pelas condições locais (SATO, 1997).

O Projeto ZOOAÇÃO por meio do museu tem como objetivo promover a Educação Ambiental em espaço alternativo de ensino, voltado para os visitantes e escolas previamente agendadas. Tendo como abordagem de ensino a biodiversidade do Bioma Cerrado. Oferecer aos freqüentadores do Bosque mais uma opção de lazer promovendo a visitação gratuita e monitorada do espaço destinado ao museu. Proporcionar aos visitantes, a oportunidade de conhecer melhor as características, espécies de animais e plantas do Bioma Cerrado, através de exposições de material fixado (taxidermizado), in vivo e gravuras representativas.

Metodologia

O projeto funciona nas dependências do Zoológico Parque Jacarandá, aos domingos e feriados, ou dias da semana para grupos previamente agendado na secretária do parque, sempre no horário das 12:00 às 17:45h e sua execução está dos coordenadores do mesmo, contando com nove estagiários que se revezam em sistema de escala. O público   recepcionado por um dos coordenadores, que apresenta a proposta do projeto, esclarecendo as regras de visitação. O roteiro se inicia com a amostra de serpentes fixadas, onde   feito um breve comentário sobre, espécies do cerrado, peçonha, curiosidade e prevenção de acidentes ofídicos. Em seguida o visitante   convidado a conhecer o animal do mês, um painel onde a cada mês   escolhido um animal do zoológico e onde o visitante tem a oportunidade de conhecer sobre seu nicho, comportamento e curiosidades. Logo após o visitante se desloca ao “espaço Cerrado”, um local onde conhece animais característicos do cerrado, bem como as características, importância, e meios para a preservação do bioma no qual estamos inseridos. Seguindo o roteiro, o visitante tem a oportunidade de aprender e tirar duvida sobre embriologia animal, com exposição de fetos de

animais natimortos, ovos, etc. Em outro espaço, o visitante pode conhecer um pouco sobre anatomia dos animais do cerrado, com exposição de crânios de répteis, mamíferos e carapaças de quelônios “Testudines”. Já na saída o visitante assina o livro de presença, contendo numero de visitantes, nome, cidade e estado. As crianças abaixo de dez anos são conduzidas até um espaço externo onde os estagiários monitoraram atividades lúdicas como jogos educacionais, pintura e brincadeiras, tendo como tema o animal do mês, reforçando o que aprenderam no projeto, além de propiciar um momento de lazer e cultura. No percurso, o visitante tem a oportunidade de observar quadros com espécies de animais ameaçados de extinção, além de fotos e vídeos relacionados ao meio ambiente, que são transmitidas por um monitor de LCD. Um afresco representando o Parque Nacional da Serra da Canastra foi feito na parede interna. As bancadas para a exposição das peças são feitas em madeira retiradas do parque, em manejo de poda das arvores determinadas pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA. Foram expostos no interior do espaço, quadros e frases ligados a questões ambientais. Placas indicativas foram colocadas no interior do parque, indicando ao visitante o local e horário de funcionamento do projeto. Barreiras foram confeccionadas de troncos de arvores e cordas do tipo “bacalhau”, caracterizando um ambiente rústico, impedindo que o visitante toque nas peças em exposição.

Para o desenvolvimento do projeto, são utilizados: uma sala de 42 m² pertencente ao Zoológico Parque Jacarandá, assim como seu entorno; animais Taxidermizados; animais fixados em formol; crânios e carapaças de répteis e mamíferos; quadros; gravuras; folders; cartazes; jogos; tinta látex e esmalte; cordas; bancadas; tábuas de madeira; troncos de arvores; placas indicativas; giz de cera; papel A4; cartolinas; massa de modelar; tinta guache; ramos, folhas, flores e frutos secos e materiais reciclados.



Figuras 1 e 2: Parte do acervo do Mini Museu (Fonte: Davi Leandro).

Discussão e considerações finais

A Educação Ambiental há poucas décadas discutidas no Brasil, vem assumindo novas dimensões a cada ano, principalmente pela urgência de reversão do quadro de deterioração ambiental em que vivemos. Faz-se necessária a efetivação de práticas de desenvolvimento sustentado e melhor qualidade de vida para todos, de modo a aperfeiçoar sistemas de códigos que orientem a nossa relação com o meio natural. Para Hooper-Greenhill (1994), a comunicação nos museus deve se dar através de uma abordagem cultural, onde o “processo contínuo de negociação, o qual envolve os indivíduos que, a partir de suas experiências, constroem ativamente seus próprios significados” Trata-se de compreender e buscar novos padrões, construídos coletivamente através da relação da sociedade com o meio natural. Estudos apontam para a importância dos museus no processo de conscientização da sociedade para a cultura e as ciências no Brasil. Os museus de segunda geração incorporaram a linguagem interativa de uma forma mais abrangente nas suas novas exposições (Cazelli et al., 1999).

A interrupção causada por um acidente natural que destruiu parte das instalações utilizadas pelo projeto, causou dificuldades na análise dos resultados obtidos em sua fase inicial de funcionamento. Porém, a procura pelo espaço nos primeiros dias de funcionamento e o interesse demonstrado pelos visitantes nas obras de recuperação do museu, apontam para resultados acima dos esperados inicialmente. Restabelecidas as atividades, persevera o trabalho de conscientização de alunos e comunidade, para a conscientização ecológica, mostrando que todos nós, homem e natureza compartilhamos do mesmo planeta e que devemos interagir de forma natural, considerando o espaço de cada um. Dessa forma, espera-se que o visitante, após ter conhecido o projeto e ter adquirido noções básicas da fauna e flora do bioma Cerrado, esteja capacitado a promover a preservação da biodiversidade e que, adquira uma consciência ecológica a partir de uma análise crítica a respeito das questões ambientais. Esperamos, ainda, que alunos e professores possam aprimorar seus conhecimentos, em assuntos estudados por eles durante sua vida acadêmica. E que o espaço seja mais uma atração para os visitantes do Zoológico Parque Jacarandá.

Referências

AURICCHIO, A. L. R. **Potencial da educação ambiental nos zoológicos brasileiros**. Publicação avulsa do Instituto Pau Brasil de História Natural. (SP) n.1, p. 1-46, 1999.

BEETLESTONE, J.G.; JOHNSON, C. H.; QUIN, M.; WHITE, H. **The Science Center Movement: contexts, practice, next challenges**. Public Understanding of Science, n.7, p.5-26, 1998.

CASCINO, F. **Educação ambiental: princípios, história e formação de professores**. 2. Ed. São Paulo: SENAC, p. 15-63, 2000.

CAZELLI, S.; QUEIROZ, G.; ALVES, F.; FALCÃO, D.; VALENTE, M. E.; GOUVÊA, G.; COLINVAUX, D. **Tendências pedagógicas das exposições de um museu de ciência**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, II, 1999, Valinhos. Atas... Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

COSTA, W. C. S. O. **O papel da difusão científica no processo da educação ambiental e no incremento da alfabetização científica: aspectos gerais de uma pesquisa**. In: COSTA, W. C. S. O. (Org.). *Comunicação da ciência e educação ambiental: resultados do workshop internacional*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1998. p. 19-32.

CHAGAS, I. **Aprendizagem não formal/formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas**. Lisboa: *Revista de Educação*, 3 (1), 51-59, 1993.

FIGUEIREDO, P.J.M. **Os resíduos, a questão energética e a crise ambiental**. 2. Ed. Piracicaba: Unimep, 1995.

FOLLARI, R. **La interdisciplina en la educación ambiental**. *Tópicos en Educación Ambiental*, México, v. 1, n. 2, p. 27-35, 1999.

GONZÁLEZ GAUDIANO, E. **Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe**. *Tópicos en Educación Ambiental*, México, v. 1, n. 1, p. 9-26, 1999.

HOOPER-GREENHILL, E. **Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums**. In: HOOPER-GREENHILL, E. (org.). *The educational role of the museum*. London: Routledge, p.3-25, 1994.

IZUWA, M.; AUGUSTO F.M.M. & ROMBALDI, Z.L. **A inserção do enfoque ambiental no ensino formal de Goiás**. Série Meio Ambiente em Debate. Ed. Ibama. 1997, p. 38.

JACOBI, P. et al. (orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências**. São Paulo: SMA, 1998.

LEITE, M.I. **Museus de arte: espaços de educação e cultura**. In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L.E. (Org.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas: Papyrus, 2005.

- LOPES, MARIA MARGARET. **O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- MELLO, M.R. **Administração e aproveitamento de resíduos urbanos**. Blumenau: Fundação Casa de Blumenau, 1981.
- REIGOTA, M. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1999. 167 p.
- ROBOTTOM, I. **The role of science in environmental education**. In: COSTA, W. C. S. O. (Org.). *Comunicação da ciência e educação ambiental: resultados do workshop internacional*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1998. p. 45-50.
- RODRIGUES, M.S.C. e CUNHA, A.M.O. **Fauna e Flora do Cerrado: conhecimento dos alunos de ensino médio de uma escola pública do Triângulo Mineiro**. Atas do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 2001. Atibaia, 2001.
- SANSOLO, D. G.; MANZOCHI, L. H. **Educação, escola e o meio ambiente**. In: SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; BRAGA, T. *Cadernos do III Fórum de Educação Ambiental*. São Paulo: Gaia, 1995. p. 151-174.
- SATO, M. **Educação para o ambiente amazônico**. 1997. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais da UFSCAR, São Carlos, 1997.
- SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos. Rima, 2002. p. 9-25
- TAMAIIO, I. **O professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de educação ambiental**. Annablume: São Paulo, 2002. 152p.
- SENICIATO, T. **Ecossistemas terrestres naturais como ambientes para as atividades de ensino de ciências**. 2002. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2002.

PROVAS DO ENADE: AFERIÇÃO DE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS – IMPLICAÇÕES NO ENSINO

Maria Alvina Pereira Mariante
Maribel Girelli
Arlete Kunz Da Costa
Jacqueline Silva Da Silva
Giselda Hahn
Karen Daniela Pires
Jéssica Penso
Centro Universitário Univates-RS, PROPEX

Palavras-chave: ENADE; Avaliação; Ensino.

Contato: smariante@hotmail.com

Resumo

Os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, publicados pelo Ministério da Educação, têm oferecido certa preocupação dos coordenadores de cursos que, em suas atividades, demandam certo tempo dedicado a esse assunto, pois cabe, aos cursos de graduação, desenvolver plenamente o potencial do estudante a partir de suas habilidades, levando-o a adquirir as competências profissionais necessárias para atuar em um mundo em constante transformação. No Centro Universitário UNIVATES, há cursos que têm apresentado excelentes resultados na avaliação do ENADE e outros cursos cujos resultados não são tão satisfatórios. Além disso, qualquer processo avaliativo, que prevê a aplicação de provas, é, por si só, um tema complexo e que suscita vários entendimentos e valorações. Essa pesquisa pretende analisar as duas questões, da parte específica de alguns cursos, que se mostraram com os mais baixos índices de acerto. Pretende-se analisar em que dimensões essas dificuldades ocorreram quanto ao domínio de conhecimentos e de níveis diversificados de habilidades e competências para determinado perfil profissional. Nessa trajetória, o ENADE deve ser objeto de estudo e reflexão de coordenadores, professores e acadêmicos. Nesse contexto, persegue-se a idéia de continuidade e de aprofundamento dessas questões, tendo em vista os resultados da pesquisa anterior, desenvolvida em 2010: **Provas do ENADE: possíveis desafios dificuldades enfrentadas por acadêmicos na UNIVATES**. A pesquisa tem como objetivos: a) Investigar quais foram as questões, da parte específica, que obtiveram o menor número de acerto nas provas do ENADE em 2007, 2008 e 2009, conforme resultado síntese divulgado pelo INEP; b) Possibilitar momentos de discussões e reflexões sobre o processo avaliativo do ENADE, para

que possam qualificar ainda mais o ensino dos cursos de graduação; c) Verificar como estão apresentadas, nas diretrizes do ENADE, as competências e habilidades do futuro profissional dos cursos pesquisados; d) Analisar em que dimensões essas dificuldades ocorreram quanto ao domínio de conhecimentos e de níveis diversificados de habilidades e competências para determinado perfil profissional; e) Identificar os conteúdos, habilidades e competências contempladas nas questões analisadas; f) Constatar se a dificuldade, em relação às questões respondidas incorretamente, dá-se na dimensão: dos conceitos, do conteúdo específico e da elaboração dos enunciados. g) Verificar se os conteúdos específicos das questões que ofereceram dificuldades, estão contemplados nos ementários dos cursos a serem investigados. A proposta de investigação está voltada para as provas do ENADE realizadas em 2007, 2008 e 2009, envolvendo as questões objetivas da parte específica que obtiveram o menor número de acertos. A seleção dos cursos e participantes segue o que Lincoln e Guba (1985) denominam amostra intencional. Para tanto, estarão envolvidos os cursos, selecionados, cujos acadêmicos realizaram as provas nos anos citados. Ou seja, um curso de cada Centro: No Centro de Ciências Humanas e Jurídicas, o Curso de História; no Centro de Gestão Organizacional, o Curso de Administração; no Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas o curso de Engenharia da Computação e no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, o curso de Enfermagem. Os sujeitos envolvidos na pesquisa serão: os coordenadores dos cursos selecionados e os professores especialistas que realizarão a análise das questões. Esses professores convidados, que atuam nas diferentes áreas do conhecimento contempladas na prova, sistematizarão as análises, levando em conta algumas dimensões estabelecidas pelo grupo de pesquisa. Acreditamos que estas dimensões - de ordem conceitual, de conteúdo e do enunciado propriamente dito - poderão ter possibilitado as incorreções e dificuldades no momento de resolução da prova. Ao levar em conta essas dimensões, pressupõe-se que podem envolver de três a quatro pontos fundamentais, que são: domínio de conhecimentos (conteúdos); níveis diversificados de habilidades e competências para determinado perfil profissional; aspectos conceituais; forma de elaboração dos enunciados das questões. Buscar-se-á estabelecer o cruzamento entre os conteúdos das questões e os ementários das disciplinas dos cursos envolvidos, que apresentaram índices de acertos mais baixos. Esta pesquisa, ao ter como foco principal a análise bibliográfica e documental, segue uma abordagem metodológica quantitativa. Acredita-se na possibilidade de integração dessas abordagens metodológicas, uma vez que um processo investigativo deve buscar

regularidades e leis, possibilitando o cruzamento de dados para que o investigador possa ter uma idéia ampla e inteligível da complexidade de determinada problematização. Essa combinação metodológica visa, principalmente, a abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão dos fatos. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa será interessante para auxiliar na descrição dos conceitos, dos significados, dos diferentes modos de pensar e das variáveis relevantes presentes em um estudo investigativo. Segundo Bosi (2004), Goldenberg (2004) Minayo (2007), Poupart (2008), enquanto a abordagem quantitativa visa a dimensionar e a quantificar os dados de processo ou de resultado, a abordagem qualitativa é adequada para o aprofundamento do contexto histórico e compreender os significados dos diferentes modos de pensar. Ainda conforme Minayo (2007), o trabalho de pesquisa ancorado na triangulação de diferentes abordagens metodológicas exigirá “vários encontros da equipe multidisciplinar, visando à compatibilização entre informações quantitativas e qualitativas” (p.371), além da busca de diálogo entre disciplinas e perspectivas que devem favorecer “o intercâmbio de teorias e métodos em favor do esclarecimento e do aprofundamento dos vários aspectos da realidade” (p. 371). Este estudo contemplará os seguintes procedimentos: verificação das habilidades e competências que estão postas nas diretrizes do ENADE referente à parte específica; seleção das questões com o menor número de acertos, conforme informações que constam no resumo síntese dos documentos encaminhados pelo INEP; levantamento dos dados estatísticos referentes às questões; encaminhamento dos resultados do levantamento das questões para os coordenadores dos cursos a serem investigados; análise das questões pelos especialistas das diferentes áreas do conhecimento; discussão e análise dos dados coletados; descrição das análises realizadas pelos especialistas; cruzamento entre os conteúdos e os ementários das disciplinas dos cursos envolvidos. O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tem como objetivo aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Esta proposta de avaliação é realizada por amostragem e, a participação do acadêmico no Exame constará no seu histórico escolar ou sua dispensa pelo MEC, quando for o caso. O INEP/MEC constitui a amostra dos participantes a partir da inscrição na instituição de Ensino Superior daqueles alunos habilitados a fazer a prova. Segundo Limana e Brito (2006), o ENADE, ao verificar as competências e habilidades básicas das áreas, os conhecimentos sobre os conteúdos básicos, ainda afere o desempenho em questões

interdisciplinares, envolvendo o conhecimento de formação geral. Como a prova tem sido aplicada tanto para ingressantes quanto para concluintes, Ristoff (2006) salienta que essa característica permite identificar o nível dos alunos no ingresso e na saída do curso, constituindo-se como um termômetro das instituições sobre a necessidade ou não de implementar ajustes e/ou revisão em seus cursos. Embora os estudos, acerca dos resultados das provas do ENADE tenham sido constantemente discutidos, as investigações que se atêm a esse tema, permanecem atuais e importantes, pois buscam avaliar a formação de futuros profissionais. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam nortear as reflexões sobre a qualidade do ensino nos Cursos de Graduação do Centro Universitário UNIVATES.

Referências bibliográficas

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1990.
- BOSI, M. L. M. e MERCADO, F. J. (orgs.) **Pesquisa qualitativa de serviços de saúde**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BRASIL. MEC/ INEP **Exame Nacional de Cursos** – relatório síntese, 1999.
- BRASIL. MEC/INEP *Diretrizes dos componentes de formação*, 2008.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – Portaria nº124, de 7 de Agosto de 2008.
- CHARLOT, B. Da **Relação com o Saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- CASTRO, C, de M. **A prática as pesquisa**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar** – como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- RISTOFF, D. I.; LIMANA, A. & BRITO, Márcia Regina F. de. (org.). **ENADE: perspectiva de avaliação dinâmica e análise de mudanças**. Brasília: INEP, 2006. (Coleção: Educação Superior em Debate, vol. 02).
- MINAYO, M. C. S de, **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Revista Ciência & Educação v.9, Porto Alegre, nº 2, p. 191-211, 2003.
- MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOROSINI, Marília. (Org.) **A universidade no Brasil: concepções e modelos.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, 2006.

POZO, J.I. Aprendizes e Mestres. **A nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: ARTMED, 2002.

POUPART, JEAN-PIERRE, D. **Pesquisa qualitativa – enfoques epistemológicos.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

Revista de Avaliação, Sorocaba. Vol. 12, nº1, Março, 2007.

SANTOS, A. A. A. dos. **Leitura entre universitários; diagnóstico e remediação.** São Paulo, USP, 1999. (Tese de doutorado).

VAN DIJK, T. **Cognição, discurso e interação.** São Paulo: Contexto, 1992

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: COMPROMISSOS E DESAFIOS COM A FORMAÇÃO HUMANA-ÉTICA-POLÍTICA NA UNIVERSIDADE

Berenice Lurdes Borssoi
Maria Elly Herz Genro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU
Porto Alegre – Rio Grande do Sul - Brasil

Palavras-chave: Estágio; Pedagogia; Formação Humana-Ética-Política.
Contatos: bereborssoi@bol.com.br e mariaellyh8@gmail.com

Introdução e Objetivos

O presente texto objetiva discutir alguns aspectos da política de regulamentação do curso de Pedagogia, normatizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE/CP nº 1/2006, tomando como objeto de estudo o Estágio Curricular Supervisionado na formação do Pedagogo na universidade. A discussão desenvolvida resulta da pesquisa de mestrado que se encontra em andamento, que tem por objetivo analisar a (re)configuração dos Estágios Curriculares Supervisionados pós DCNs/2006, no projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia em uma universidade pública do Estado do Paraná, buscando compreender as percepções atribuídas pelos sujeitos em relação ao estágio, a questão teoria e prática, bem como as implicações dessa normativa para a formação do Pedagogo.

O curso de Pedagogia foi e, provavelmente ainda é, movedor de muitas discussões, especialmente a partir dos anos de 1990, cenário de um intenso processo de mudanças nas políticas educacionais brasileiras. Desde então, mobilizações surgiram a fim de reestruturar o curso contemplando a docência na formação do Pedagogo. Disputas presentes também na posição do Conselho Nacional de Educação (CNE), propondo a retirada da formação de professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental dos cursos de Pedagogia, reservando para os cursos normais superiores (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). Publicação que provocou um movimento entre os educadores para que essa discussão voltasse ao Conselho.

Em resposta, o governo baixou o Decreto nº 3.267/99, afirmando que a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental fazia-se *exclusivamente* em cursos normais superiores. Isso significaria tirar do curso de Pedagogia à formação docente, ou seja, a possibilidade de formar o professor,

dedicando-se à formação do especialista, isto é, dos gestores educacionais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Esse decreto causaria mais uma consequência – o prejuízo na formação docente em atividades de pesquisas –, sendo uma das características do ensino superior, pois tudo indicava que as instituições que desejassem criar cursos normais superiores não seriam obrigadas a desenvolverem pesquisas. A promulgação desse decreto afrontou não apenas os profissionais organizados em torno de Fóruns em Defesa da Formação de Professores, mas a Comissão de Especialistas, as universidades, e os próprios conselheiros, havendo várias manifestações com o ato Executivo e repúdio ao conteúdo do documento. O ministro da educação na época pretendeu tirar do curso uma de suas duas funções: formar professor, mantendo a formação de especialistas. Com a mobilização dos educadores, o Decreto nº 3.267 foi modificado pelo Decreto nº 3.544/2000, o qual dizia que a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, magistério anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil seria realizada *preferencialmente* em cursos normais superiores (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

A tentativa de transferir aos cursos normais superiores a formação de professores são estratégias políticas, que buscam formas de aperfeiçoamento e profissionalização numa perspectiva de aligeiramento, desprovidos de uma formação sólida e consistente. Opera-se uma bricolagem aos interesses do capital, afirmam as autoras. As reformas educacionais no Brasil, tanto no ensino básico como no superior, sempre estiveram atreladas ao processo de desenvolvimento social, econômico e político e dos novos rumos do Estado, demonstrando a centralidade da formação dos profissionais da educação, declara Freitas (1999). Logo, o curso de Pedagogia foi atingido por esses princípios e todas essas discussões polêmicas se fizeram presentes na elaboração de suas diretrizes, conflituosamente aprovadas em 2006.

Metodologia

A natureza metodológica deste estudo constitui-se numa pesquisa de cunho qualitativo, seguindo referenciais do estudo de caso, tendo como campo empírico o estágio supervisionado no curso de Pedagogia numa universidade estadual do Estado do Paraná. As técnicas a serem usadas na pesquisa serão: a análise documental (Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, Regulamento/Diretrizes do Estágio da instituição e o Projeto Político Pedagógico) e as entrevistas com o coordenador de curso, coordenadores de estágio e professores orientadores de estágio, obedecendo

alguns critérios. Para análise dos dados empíricos utilizaremos a análise de conteúdo, caracterizada como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens, que podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Esse processo se constitui em etapas, sendo uma delas a categorização. Procedimento de agrupar os dados coletados de acordo com partes comuns, por temáticas, que podem sofrer modificações ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções, novos focos de interesse (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). De início propomos como pré-categorias de análise das entrevistas a “concepção/sentido do estágio”; “relação teoria e prática” e “expectativas na formação do pedagogo”. Entendemos que todas essas etapas da pesquisa estão vinculadas ao fenômeno social e histórico (MINAYO, 2010), bem como ao político e ao cultural.

DCNs da Pedagogia: refletindo o estágio e Considerações finais

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia definem os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem, os procedimentos a serem observados em seu planejamento e a avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país. O texto faz referência, mesmo que brevemente, “a contribuição de conhecimentos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico, cultural” (SAVIANI, 2008). Mas, os conhecimentos de caráter técnico-pedagógico sobressaem sobre os demais, pelas inúmeras habilidades e competências.

O graduado em Pedagogia atuará no “exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, RESOLUÇÃO nº 1/2006, art. 2º). Enfatiza no segundo parágrafo (art. 2º) a natureza teórico-prática do curso e a importância da investigação e da reflexão, definindo que o curso deve propiciar questões de caráter técnico-pedagógico, bem como a aplicação de diversas outras ciências humanas e sociais, no campo da educação. Isto pareceu-nos remeter a uma pedagogia prática, a pedagogia do “saber fazer”, em detrimento de uma formação humana, ética e do debate político-pedagógico. Movimento “iniciado com as ‘escolas novas’ e seu caráter ativista e individualista [...] desenvolve a experimentação escolar com o primado do ‘fazer’ e do

papel do ambiente escolar, o que, de certa forma, desconecta a teorização pedagógica” (FRANCO; LIBANEO; PIMENTA, 2007, p. 65).

As Diretrizes estabelecem um repertório de informações e habilidades (art. 3º), e destacam três aspectos centrais da formação do pedagogo: a *docência*; a organização escolar por meio da *gestão dos processos educativos* com função de promover a cidadania; e a *pesquisa* em educação. Essa triplicidade dos aspectos centrais do curso preocupa-nos quanto à dimensionalidade que deverá abranger sua formação, e faz-nos pensar em categorias mais complexas, pois se voltam à amplitude da formação do Pedagogo que, mesmo tendo aumento da carga horária para realização de atividades práticas e estágio curricular, se questiona se esta é suficiente.

O curso passou a apresentar uma diversificação curricular, contemplando a formação de *pedagogos* e também a de *professores*. Seu foco é a formação do *professor* para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional, e em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos. O pedagogo é também o *gestor educacional*, numa perspectiva democrática que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, e o *produtor-difusor* do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (BRASIL, RESOLUÇÃO nº 1/2006). São várias as “possibilidades” de formação do curso, que deve conter no mínimo 3.200 horas. Dessas, 2.800 horas dedicadas às atividades formativas; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado *prioritariamente* em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, conforme o projeto pedagógico da instituição; e 100 horas para atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos.

Tal reformulação do curso trás algumas inquietações: Diante dos inúmeros campos profissionais que o curso de Pedagogia abarca e considerando a flexibilização afirmada pelas diretrizes, como foram (re)organizados os Estágios Curriculares Supervisionados no projeto político pedagógico? Quais são as percepções dos diferentes sujeitos para com o estágio curricular, e a relação entre teoria e prática? Que implicações as diretrizes trouxeram para a formação desse profissional?

A inserção à prática seja como componente curricular ou estágio (prática de ensino) na formação de professores assinalam que nos últimos anos, o discurso oficial veio reforçando a necessidade de currículos organizados em processos que privilegiem os conhecimentos, os saberes da experiência, da iniciação científica, da e

inserção na prática no campo profissional desde o início do curso, e do estágio supervisionado a partir da metade do curso. Isso rompe com a “visão de que a teoria antecede à prática e esta, a prática, reduz-se à aplicação de teorias, que é uma compreensão de conhecimento e de ciência ainda arraigada em nossos currículos e em nossas concepções” (FERNANDES; SILVEIRA, 2010, p. 3).

Por isso a importância de considerar o estágio na formação do pedagogo numa perspectiva de *pesquisa*, que possibilita ao futuro profissional não apenas o contato com a realidade escolar, mas aproxima e amplia a natureza científica, com análise do contexto em que se realiza o estágio, e também permite desenvolver postura e habilidades de pesquisador com relação ao campo de trabalho, problematizando a realidade, com base na teoria (PIMENTA; LIMA, 2010). Conforme defende Pimenta (2010), o *estágio como atividade instrumentalizadora da práxis*, concebe o *professor* (futuro professor), “como *intelectual* em processo de formação, e *educação* como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 47). O estágio nessa perspectiva possibilitará a investigação e problematização das práticas pedagógicas, sociais, políticas e culturais.

O estágio curricular não deve ser visto apenas como uma preparação técnico-pedagógica, mas numa concepção de estágio como pesquisa. Além disso, propomos o estágio como uma atitude de ação e de compromisso com as questões educacionais no processo de formação humana. Pois, se considerarmos a função social da educação não somente o processo de socialização, mas a “formação” (SOBRINHO, 2008), está adquire um forte sentido de construção da vida social. Um grande desafio aos profissionais da educação, pois trabalham com seres humanos, com a constituição social e humana, à cidadania. Logo necessitam mais que uma formação específica ou técnica apenas, mas também uma formação humana, ética e política, fundamentada teoricamente.

Sendo a educação uma ação que incide diretamente no coletivo, a prática do pedagogo não é apenas de ensino, é também de formação que tem efeitos sociais em longo prazo, por isso exige que este profissional tenha uma visão da dimensão humana, ética e política. O pedagogo ao instruir e socializar o ser humano atende a um projeto social comum, configurando-se dessa forma também como um ser político, e como tal deve inserir-se no debate e compreensão da vida pública, da democracia e da cidadania, comprometendo-se com o mundo (ARENDR, 1990). Inserir o novo acadêmico nos estágios (na prática) é preparar para um compromisso com a formação da cidadania, numa perspectiva democrática, contra-hegemônica e, principalmente,

numa atitude responsiva para com a sociedade futura e com a preocupação com o mundo. Por isso, necessitamos repensar o estágio no curso de Pedagogia, para que esses futuros profissionais se tornem conscientes de suas ações e atitudes. Isso requer uma ampla e sólida formação (SOBRINHO, 2008).

Cabe à universidade “transmitir e produzir o conhecimento tecnicamente utilizável, qualificando as novas gerações, assim como deve formar a *consciência política* [...]” (HABERMAS, 1970 apud LEITE, 1992, p. 28). Além de “criar e ampliar as possibilidades de formação dos sujeitos políticos e democráticos. [...] ir além de apenas cumprir seu papel de instrumentalizar estes indivíduos em uma educação técnica e formal que enfatiza, unicamente, o conhecimento científico (GENRO; CRUZ; ZIRGER, 2009, p. 4). O estágio, enquanto espaço de vivenciar outros conhecimentos e saberes do cotidiano educacional, abre possibilidades para que isso ocorra, com o objetivo de ir além da constituição de competências e habilidades, em direção a um olhar consciente do contexto e conscientes de que a educação se insira no coletivo.

Necessitamos romper a formação utilitarista, aquela que se reduz à noção de recursos humanos segundo interesses e necessidades do mercado, priorizando os conhecimentos técnicos e instrumentais, que coloca em segundo plano a *teoria*, que é a base da percepção e explicação do real (SOBRINHO, 2008). Promover uma formação ética com respeito “aos valores, ao comportamento social, à ação do homem nas suas relações com a natureza e com os outros, à participação na construção da sociedade, à realização dos projetos inscritos nos horizontes humanos” (SOBRINHO, 2008, p. 158); e a formação política acompanhada constantemente pela teorização crítica com atitude de compromisso e responsabilização com a educação, com a formação humana, a sociedade, o mundo, através da participação, do debate, da discussão na coletividade em respeito à pluralidade e singularidade de pensamentos (ARENDRT, 1990). A educação necessita assumir “a tarefa de ensinar com responsabilidade, percebendo que a criança se apresenta a ela como um duplo desafio, porque é nova em um mundo estranho e em formação; e porque é um novo ser humano, também em formação” (NASCIMENTO; NUNES, 2010, p. 123).

Conhecer e adquirir habilidades e competências tem sua importância, mas antes de tudo, é preciso saber *como* e *em que* momento utilizá-las, fundamentadas teoricamente e analisadas criticamente. A formação dos profissionais da educação deve estar voltada para a preocupação de um caráter de responsabilidade entre universidade e escola no desenvolvimento dos estágios curriculares, numa perspectiva *investigativa* e tendo como foco o *formativo* (PIMENTA; LIMA, 2010). O estágio tem

por função renovar nossa concepção não só a respeito da formação de estagiários, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais e sociais. por isso, nossa preocupação com a formação dos pedagogos/educadores e com o papel das universidades em possibilitar a formação de sujeitos políticos compromissados com a cidadania, com o mundo.

Referências

- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação e liberdade em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.3, p. 465-479, set./dez. 2008
- ARENDT, Hannah. A crise da educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo, Perspectiva, 1990.
- BRASIL. CNE. **Resolução nº 1/2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006.
- FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; SILVEIRA, Denise Nascimento. **Professores em formação e a constituição do campo de saberes: uma questão em aberto**. Texto - Projeto de Pesquisa: “a constituição do campo de saberes do professor em formação: o desafio da articulação teoria-prática e as tensões do campo da formação e do campo profissional”. 2010.
- FRANCO, Maria Amélia S.; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma G.. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr., 2007.
- FREITAS, Helena Costa L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.
- GENRO, Maria Elly; CRUZ, Carla R. da; ZIRGER, Juliana. **Universidade e formação dos sujeitos políticos: possibilidades de fortalecimento da democracia**. ENDIPE, 2009.
- LEITE, Denise. A aprendizagem política do estudante universitário. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 17, n.2, p. 25-31, 1992.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza, (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NASCIMENTO, Lizandra; NUNES, Sandra. Educação em Hannah Arendt. IN: BREA, Gerson; NASCIMENTO, Paulo; MOLOVIC, Miroslav. **Filosofia ou Política? Diálogos com Hannah Arendt**. SP: Annablume, 2010.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L.. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, Eneide Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOBRINHO, José Dias. Formação, Educação e Conhecimento. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro (org.). **Universidade e educação em geral: para além da especialização**. São Paulo: Alínea, 2008.

O ESTÁGIO COMO PROCESSO FORMATIVO NA UNIVERSIDADE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Berenice Lurdes Borssoi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU
Porto Alegre – Rio Grande do Sul - Brasil

Palavras-chave: Estágio; Processo Formativo; Universidade.

Contatos: bereborssoi@bol.com.br

Introdução e Objetivos

O presente texto tem por objetivo apresentar alguns *escritos* sobre o significado do estágio abordado pelos acadêmicos do curso de Pedagogia, além de refletir sua importância na formação superior enquanto elemento articulador entre teoria e prática. Os estágios propiciam a unidade entre teoria e prática, sendo essencial na formação como também colaboram com a constituição da identidade profissional através da vivência na realidade social, e principalmente, podem ser considerados um processo formativo e investigativo por meio da pesquisa.

Este estudo é fruto de uma experiência educativa, enquanto docente do curso de Pedagogia em uma universidade pública, que através de uma atividade avaliativa sobre o desenvolvimento do estágio supervisionado foi possível obter alguns fragmentos do que os acadêmicos desse curso consideravam a respeito do significado do estágio em sua formação. Vários pontos foram questionados na avaliação, mas, neste momento atendo-me ao significado do estágio atribuído pelos alunos. Os sujeitos, portanto, foram os próprios alunos do curso de Pedagogia, do 3º ano, e grande parte deles nunca tinham realizado estágio supervisionado e, pouquíssimos afirmaram ter experiência na educação escolar, em qualquer nível ou modalidade de ensino.

De acordo com a política educacional, os cursos de formação de professores devem trazer em sua matriz curricular, desde os primeiros anos, disciplinas que contemplem atividades práticas, a fim de superar a tão problemática separação entre teoria e prática. Na verdade, os cursos trazem, no entanto, o grande desafio está em trabalhar de forma articulada entre teoria e prática. As atividades práticas e a realização dos estágios durante todo o percurso acadêmico têm por objetivo proporcionar a aproximação com o contexto escolar/educacional como forma de superação dicotômica entre teoria e prática, disciplinas técnicas e pedagógicas, fazer e pensar. Além do mais, o estágio “pode se construir no *lôcus* de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos,

desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 20). Como também possibilita a conscientização do compromisso e responsabilização profissional e social enquanto futuro profissional.

Metodologia

A metodologia consiste basicamente em uma pesquisa bibliográfica a partir da avaliação sobre o desenvolvimento do estágio do 3º ano do curso de Pedagogia na disciplina de Estágio Supervisionado III. Entre os aspectos abordados na avaliação um foi a respeito do significado do estágio atribuído pelos acadêmicos, a qual foi analisada com bases teóricas que aqui se apresenta.

Discussões e Considerações Finais

Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº. 28/2001, o estágio curricular é entendido como, “o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício” (p.10). O estágio curricular, assim, “supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso denominado de estágio curricular *supervisionado*” (p. 10).

Para Ghedin et. al (2008) o estágio deve tomar por base e como princípio formativo, “a reflexão na ação e sobre a reflexão na ação”, onde o conhecimento faz parte da ação, numa apropriação de teorias que possam oferecer uma perspectiva de análise e compreensão de contextos históricos, sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos, técnicos, organizacionais e dos próprios sujeitos como profissionais, para apresentar novas propostas de transformação da escola como espaço de construção da identidade profissional e da autonomia do professor.

Nesse sentido, a relação entre teoria e prática passa a ser considerada como elemento indispensável na atividade docente, afirmam os autores (2008). Já que muitos alunos ingressam sem nenhum convívio com a prática. Além do mais, essa articulação teoria-prática, é também um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, “como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22 apud BORSSOI, 2008, p. 5).

Em relação ao estágio curricular supervisionado, por mais que seja um tempo insuficiente para tratar da complexidade dos fatos que acontecem no espaço escolar/educacional, é um momento importantíssimo. O que não pode é caracterizá-lo como um modelo burocrático, técnico e científico, por uma cultura tecnicista (GHEDIN et. al., 2008). Os processos de formação dos professores devem voltar-se para uma abordagem crítica e reflexiva das ações vivenciadas, tendo como base a pesquisa.

Vejamos alguns fragmentos dos *escritos* sobre o significado do estágio, pelos acadêmicos.

“[...] possibilidade do encontro entre teoria e prática”.

“[...] contato com sua futura profissão”.

“[...] Significa uma experiência, mesmo que curta, que contribui para entendermos como funciona, como podemos agir em relação à educação [...]”.

“uma forma de adquirir prática e não apenas teoria, [...] com a regência é possível ver e fazer parte da escola, como as coisas se dão na verdade. O estágio é uma forma de adquirir conhecimento na teoria e na prática”.

“é um momento de contato com a prática, com a realidade de nossa futura profissão.

Através do estágio temos a oportunidade de compreender a relação entre o que estudamos em sala de aula (teoria) e o que vivenciamos, bem como com nossa atuação na regência (prática)”.

“o estágio exerce um papel importante para nós futuros educadores, é fundamental elencar que é muito curto o período de estágio, mas mesmo assim é fundamental para que possamos conhecer um pouco da realidade escolar, pontos positivos e negativos”.

“aprendizado, uma breve visão da prática educacional”.

“é o momento em que temos oportunidade de por em prática o que aprendemos e também conhecermos a realidade escolar”.

Tabela 1 – Escritos sobre o significado do estágio.

Os acadêmicos concebem diversos significados a prática do estágio, indicativos de articulação teoria e prática, modo de vivenciar/conhecer o campo de trabalho e a realidade profissional, momento de reflexão, aprendizado, momento para aprender e conhecer a escola em sua estrutura, entre outros. Mas me parece que falta um significado maior, há um esvaziamento do que realmente o estágio significa na formação. Afinal, qual deveria ser o significado do estágio na formação? Diante desses

escritos, percebe-se o grande desafio que cabe a universidade e a formação dos professores. Um compromisso que envolve toda a grade curricular do curso, isto é, não envolve apenas as disciplinas ditas pedagógicas ou denominadas de prática, mas todas, e todos os sujeitos envolvidos no processo formativo.

Fazenda (1991, p. 28) afirma que a prática de refletir sobre a prática, favorece “discussões sobre o processo pedagógico, suas multifaces e suas questões necessárias. Essa prática tem deixado claro algumas coisas importantes, tais como: quem é o sujeito do processo pedagógico”. Além de identificar um conjunto de relações entre pessoas, num contexto social concreto. Portanto, tais discussões estão sempre presentes em relação à formação de professores e merecem atenção. Pois, o estágio curricular supervisionado pode possibilitar ao acadêmico que pense o seu agir enquanto futuro profissional, de análise e reflexão do trabalho docente e das ações docentes nas instituições escolares, e do seu entorno, a fim de compreendê-las, a partir de sua história social, política, econômica e cultural.

Entre os fragmentos sobre o significado de estágio alguns escritos chamam atenção, considerando o estágio como processo de aprendizado. Isso significa que o acadêmico não aprende somente nos bancos da universidade, aprende também e muito no cotidiano escolar, nas vivências com outros profissionais, no coletivo. Os escritos sugerem ao mesmo tempo alguns questionamentos: Como os professores formadores consideram a prática do estágio? Que sentido os estágios têm para os profissionais da universidade e das escolas que recebem os acadêmicos? Há devida articulação entre teoria e prática, a partir das vivências do estágio? Como essa socialização de conhecimentos e saberes é tratada pela universidade? O estágio supervisionado seria apenas a obtenção de habilidades e competências?

Ghedin et. al. (2008, p. 43) alertam para o fato de que muitas vezes o estágio limita-se à mera observação, sem ou algumas poucas intervenções e elaboração de relatório final, não tendo uma preocupação de discutir e refletir sobre os problemas observados na escola e em sala de aula, não possibilitando assim, uma formação docente crítica ou reflexiva. E muitas vezes são considerados como “aspectos irrelevantes na formação docente na maioria dos cursos de formação de professor”.

O estágio, para esses autores deve oferecer aos alunos de licenciatura “condições para que perceba que o professor é um profissional inserido em determinado espaço e tempo históricos, capaz de questionar e refletir sobre a sua prática, [...] contexto político e social [...]” (2008, p. 36). O estágio precisa ser considerado como processo formativo, tendo por objetivo a formação de profissionais

crítico-reflexivos, possibilitando a construção de saberes necessários para compreender e atuar na realidade escolar/educacional e propor alternativas pedagógicas.

O estágio sendo articulador da teoria-prática é um processo formativo como possibilidade para a construção de saberes para atuação do professor/educador, considerando o contexto político, social e cultural que se encontra. Além disso, permite ter uma noção da atuação do professor na escola pública atualmente. O estágio supervisionado é um espaço de aprendizado, que proporciona a relação entre teoria e prática, que contribui significativamente na formação e no conhecimento da realidade, sendo também necessário que o aluno/estagiário aprenda a confrontar e respeitar os diferentes pontos de vista, exercitando o pensamento crítico e reflexivo e comprometendo-se com sua profissão. Nesse sentido, o estágio supervisionado como processo formativo deve voltar-se aos compromissos com a educação dos futuros cidadãos deste país.

As reflexões aqui apontadas são fundamentais para que pensemos a formação de professores e os estágios supervisionados nas mais diferentes áreas de formação superior. Os fragmentos retirados nos levam a discutir questões sobre nosso entendimento da atividade do estágio enquanto processo formativo essencial na formação, além do mais ter um olhar crítico da contribuição dessas experiências. Longe de transmitir relatos que permeiam aspectos comportamentais dos profissionais que atuam na escola ou em sala de aula, o estágio supervisionado possibilita estabelecer um olhar mais amplo da realidade escolar e educacional com a finalidade de compreendê-la, com base nas teorias, e com atitude de responsabilização e compromisso com os futuros profissionais e com a educação básica. Por isso, ser o um espaço que permita pensar nas práticas vivenciadas, isto é, um estágio pautado na perspectiva da pesquisa e como processo de formação com compromisso com a educação e com o outro.

Referências

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BORSSOI, Berenice Lurdes. O Estágio na Formação Docente: da teoria a prática, ação-reflexão. Artigo publicado em **Anais - I simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia**. Cascavel-PR: ISN: 978-85-7644-148-9, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 28/2001.**

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Coord.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.** Campinas-SP: Papyrus, 1991.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Líder Livro, 2008.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L.. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2010.

CONCEPÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE-AMBIENTE EM PRÁTICAS DE FUTUROS PROFESSORES DE BIOLOGIA

Michel Pisa Carnio
Washington Luiz Pacheco de Carvalho
UNESP – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência – FC/Bauru
Agência financiadora: Capes

Palavras-chave: formação de professores; relações CTSA; ensino de ciências
Contato: michelcarnio@fc.unesp.br

Devido ao recente e acelerado avanço científico-tecnológico da sociedade, a formação para a cultura científica dos cidadãos tem se tornado uma emergência. De forma que a promoção da apropriação e compreensão pública da ciência constitui um objetivo de reconhecida necessidade mundial (CALDEIRA, 2006). Portanto, estes cidadãos têm sido cada vez mais convidados a compreenderem e participarem das discussões que envolvem as controvérsias produzidas por tais avanços e mudanças (LOPES, 2010).

A percepção de que a ciência não é uma atividade neutra e de que seu desenvolvimento é relacionado à aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais, possui fortes implicações para a sociedade. A ciência necessita assim, de um maior controle social que, em uma perspectiva democrática, implica em envolver uma parcela cada vez maior da população nas tomadas de decisão sobre ciência e tecnologia (C&T) (SANTOS, MORTIMER, 2001). Essa necessidade de participação pública na C&T contribuiu para uma mudança nos objetivos do ensino de ciências, que passou a dar ênfase na preparação dos estudantes para atuarem como cidadãos que compreendem, refletem e se posicionam perante as implicações da produção e consequências advindas do desenvolvimento científico.

Neste sentido, surge entre as décadas de 1960 e 1970 o movimento denominado CTSA (Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente), questionando a impressão negativa das consequências da industrialização (principalmente devido aos impactos ambientais e sociais) e o papel social e as consequências da atividade científica e dos produtos tecnológicos (VASCONCELLOS; SANTOS, 2008). Concomitantemente, também foram discutidas questões éticas referentes ao desenvolvimento científico e à ausência de participação popular nas decisões públicas (AULER; BAZZO, 2001).

Deste modo, a perspectiva CTSA surgiu para questionar os valores, os interesses e a ideologia envolvidos nas questões que relacionam ciência e

humanidade. No Campo da educação, os estudos e programas em CTSA buscam formar indivíduos capazes de interagir nos debates sobre o desenvolvimento científico-tecnológico e influenciar nas decisões que afetam a sociedade, ter e manifestar opinião a seu respeito (PINHEIRO et. al, 2007).

Ao refletirmos sobre a formação de professores sob uma perspectiva CTSA, alguns autores consideram que as concepções dos professores sobre estas relações dizem respeito às suas próprias experiências nesse campo (GARCÍA et al., 1996, apud STRIEDER, 2008). Ainda, Carvalho e Gil (1995) apontam que a proposição de questões que mobilizam aspectos não somente técnicos, mas também éticos, afetivos, sociais e culturais, o que exige dos cursos de formação de professores o compromisso com debates que ultrapassem a esfera científica e tecnológica. Assim, concordamos com estes autores (CARVALHO; GIL, 1995) ao ressaltarem que, para os futuros professores compreenderem o ensino de Ciências segundo uma perspectiva CTSA, é necessário que eles mesmos experienciem um percurso de formação nesse sentido, já que é bem conhecida a influência das práticas de formação nas ações dos professores.

Neste contexto, destacamos que este trabalho remete a uma atividade realizada com alunos da licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Bauru, no Estado de São Paulo, Brasil. Guiamos as discussões apresentadas através dos referenciais da chamada Educação CTSA, principalmente dos aspectos que tratam das relações CTSA com a abordagem de temas controversos na sala de aula e que priorizam pela educação científica através das questões sociocientíficas (PEDRETTI, 2003, apud LOPES, 2010).

A reflexão de alguns questionamentos iniciais norteou e norteará a problematização e construção deste trabalho, que se encontra em andamento: a) como os futuros professores de Ciências Biológicas concebem as relações CTSA e as questões sociocientíficas? b) Como orientam suas práticas de estágio fundamentados nesta perspectiva?

O objetivo deste trabalho consiste, assim, em contextualizar uma pesquisa que está em andamento, que visa identificar e interpretar como licenciandos do último ano de Biologia da Unesp de Bauru exploram as interrelações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente na elaboração de suas práticas. Destacamos que entendemos educação enquanto formação para a emancipação, tendo a teoria crítica da sociedade como suporte teórico, mais especificamente Adorno (1995), considerado um dos primeiros pensadores da Escola de Frankfurt.

Metodologia de constituição de dados

O desenvolvimento do trabalho foi possível a partir do acompanhamento de uma turma de último ano da Biologia que cursava a disciplina “*O ensino de ciências e Biologia com ênfase nas relações entre ciência, tecnologia e sociedade*”, no segundo semestre de 2010.

Naquele momento os licenciandos vivenciavam o estágio supervisionado e estavam envolvidos com as práticas de ensino na escola. Além disso, na disciplina supracitada, passavam por um momento de formulação de oficinas didáticas voltadas a alunos do ensino médio, tendo como foco as questões CTSA. Nesta disciplina, a sala de aula havia se dividido em grupos de aproximadamente quatro pessoas e cada grupo ficou por escolher um tema (ou questão, ou problemática) voltado às relações CTSA para ser trabalhado na forma de uma oficina nas escolas, em seus respectivos estágios supervisionados.

A esta altura a turma já havia tido contato com a origem do movimento CTSA, suas principais características, o momento histórico em que surgiu, seus principais questionamentos e também suas possíveis implicações no ensino de ciências. Assim, a atividade proposta teve como pretensão, de forma bem simples, levantar e discutir quais características estas oficinas deveriam apresentar para que fossem caracterizadas enquanto CTSA.

Para dar início à discussão, professora da turma propôs a leitura do texto “*Relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade e Museus de Ciência*”, de Countier e Marandino (2009). Nele, as autoras analisaram como museus de ciências no Brasil exploram as relações e as interferências mútuas entre ciência, tecnologia e sociedade.

O texto em questão faz o levantamento de alguns atributos (características) CTSA que as autoras utilizam para avaliar se determinada exposição de museu apresenta ou não características que a definam enquanto CTSA. As autoras destacam que a construção destes atributos foi influenciada tanto pelas discussões presentes em referenciais teóricos que defendem uma abordagem crítica da educação em ciências e problematizam o papel do público nas questões de C&T, quanto pelo crescimento de museus de ciências no Brasil nas últimas décadas. Destacam, assim, os atributos divididos em três grandes grupos: um referente aos debates sociais externos à ciência; outro relacionado aos debates sociais internos à ciência; e o terceiro relacionado aos debates de cunho histórico e filosófico sobre a ciência (COUNDIR; MARANDINO, 2009):

| |
|---|
| <p>Atributos relacionados a debates sociais externos à ciência</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Impacto social do desenvolvimento de C&T. 2. Resolução de problemas sociais, práticos e cotidianos. 3. Questões de cunho ambiental. 4. Questões controversas. 5. Questões éticas. 6. Influências políticas do desenvolvimento de C&T. 7. Estímulo à participação do público. |
| <p>Atributos relacionados a debates sociais internos à ciência</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Características pessoais dos cientistas. 2. Coletivização do trabalho científico. 3. Procedimentos de consenso. 4. Responsabilidade social dos cientistas. |
| <p>Atributos relacionados a debates históricos e filosóficos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dimensão histórica. 2. Natureza da ciência. |

Quadro 1.1 – Atributos CTSA para caracterização de exposições de museus de ciências (CONTIER; MARANDINO, 2009).

A partir destes atributos CTSA a respeito de exposições de museus de ciências, e por considerarmos que estas mesmas características levantadas pelo texto estão fortemente presentes no ensino de ciências que se fundamente nesta perspectiva, foi desenvolvida uma atividade na qual os licenciandos deveriam identificar, entre os temas que cada grupo propôs para sua oficina, quais destes atributos estariam sendo abordados ao desenvolverem suas temáticas em sala de aula.

Discussões

Os dados estão sendo constituídos a partir das respostas escritas dos alunos, transcritas, sistematizadas e que passam pelos processos da análise de conteúdo de Bardin (1977): pré-análise, exploração do material e tratamentos dos resultados nos processos de inferência e interpretação.

Neste sentido, a análise do conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, “é uma busca de outras realidades através das mensagens” (BARDIN, 1977, p.44). Desta forma, consideramos três eixos temáticos de análise, que correspondem aos elementos encontrados nas falas dos alunos e que nos permitiram maior abrangência nas discussões que pretendíamos

realizar. Temos, assim, “temas que possibilitam discussão dos três grandes atributos”, “temas que possibilitam discussão de dois atributos”, e “temas que se restringem à abordagem de um único atributo”.

As discussões prévias, e consequente formulação dos eixos temáticos, partem do sentido de que nem sempre o tema abordado tem o potencial de contemplar todos os atributos CTSA levantados anteriormente. Isso ocorre por conta da natureza da problemática a ser discutida que, por vezes, pode não possibilitar uma discussão sobre debates sociais internos à ciência, debates sociais externos à ciência e/ou debates históricos e filosóficos da ciência. Partindo-se deste princípio, não há distinção ou classificação hierárquica dos eixos temáticos adotados, mas apenas uma diferenciação sobre qual abordagem tais temas possibilitam em se tratando das questões CTSA.

Dentre as temáticas selecionadas pelos grupos de alunos ao elaborarem as oficinas didáticas, aqueles que definiram “Desperdício de Água, Alimento e Energia”, “Monocultura da Cana-de-açúcar” e “Distúrbio de Imagem e suas Consequências” conseguiram atribuir tanto atributos relacionados a debates sociais externos à ciência, debates sociais internos e também históricos e filosóficos. Apesar de estarem mais concentrados nos debates externos (impacto social do desenvolvimento de C&T; resolução de problemas sociais, práticos e cotidianos; questões de cunho ambiental; questões controversas; questões éticas; influências políticas do desenvolvimento de C&T; estímulo à participação do público), foi possível identificar atributos dos três conjuntos – externo, interno (procedimentos de consenso, responsabilidade social dos cientistas) e histórico.

Os grupos que escolheram como tema “Doenças Negligenciadas” e “Drogas Lícitas e Ilícitas” foram classificados no segundo eixo temático, por reconhecerem em seu tema atributos relacionados aos debates sociais externos e internos da ciência. Neste caso, não encontramos indícios de atributos históricos e filosóficos da ciência.

Já o grupo que trabalhou a temática “Métodos Contraceptivos e Aborto” reconheceu neste tema apenas atributos relacionados aos debates sociais externos à ciência, com destaque para a resolução de problemas sociais, práticos e cotidianos; questões controversas; questões éticas; estímulo à participação do público e impacto social do desenvolvimento de C&T.

Considerações Finais

As interações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente podem aparecer nas oficinas de diversas maneiras. Para identificar de que maneira elas de fato aparecem, foram elencados alguns atributos relacionados a essas interações que poderiam estar presentes nas práticas destes alunos.

A intenção de se trabalhar esta leitura com os alunos foi de problematizar e esclarecer as características que são intrínsecas à perspectiva CTSA, de modo a facilitar que identifiquem quais atributos suas propostas de oficinas estariam contemplando. Entre os temas a princípio escolhidos, tal análise leva à reflexão de que há diferentes formas de caracterização de uma atividade como CTSA, uma gradação entre temáticas que exploram apenas um dos atributos de maneira pontual até as que exploram todos eles.

A escolha por adotar os atributos que, em primeira ordem, foram utilizados com referência aos museus de ciência, a nosso ver, não releva as possibilidades de identificarmos e analisarmos as concepções, avanços e limitações que envolvem as relações CTSA nas práticas e discursos dos futuros professores. Este trabalho propõe, assim, analisar tal fecundidade e colocar em pauta a discussão sobre se há atributos mais específicos que possam revelar as relações CTSA na formação de professores.

A presente investigação encontra-se em andamento e a análise está sendo conduzida no sentido de identificar não apenas a presença ou não destes atributos CTSA nas propostas de oficinas dos licenciandos, mas também buscando relacionar as concepções das relações CTSA que estes apresentam ao elaborarem atividades que desenvolverão em sala de aula. A partir disso, teremos condições de identificar e refletir quais temas escolhidos pelos licenciandos têm o potencial de suscitar uma discussão potencialmente abrangente sobre os aspectos que são intrínsecos à perspectiva CTSA.

Referências Bibliográficas

ADORNO, T. W. Educação e semiformação. Tradução e introdução Wolfgang Leo Maar. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, 190p.

AULER, D.; BAZZO, W. A. Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro. *Ciência & Educação*. Bauru. 7(1), 1-13, 2001.

CALDEIRA, M. H. Promover a aprendizagem em Museus e Centros de Ciência, *Educare Educere*, 18, 73-92, 2006.

CARVALHO, A. M. P. e GIL-PÉREZ, D. (1995). *Formação de Professores de Ciências*. São Paulo: Cortez Editora.

CONTIER, D. ; MARANDINO, M. . Relações entre ciência, tecnologia e sociedade e Museus de Ciência. In: XI Reunión de la Red POP y el V taller de Ciencia, Comunicación y Sociedad, 2009, Montevideo, 2009. Disponível em: <www.latu.org.uy/espacio_ciencia/es/images/RedPop/Museologia/M03.pdf>.

GARCÍA, M. I. G.; CERESO, J. A.L. & LUJÁN, J. L. Ciência, tecnologia y sociedad. Uma introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología. Madrid: Tecnos, 1996.

LOPES, N.C. Aspectos formativos da experiência com questões sociocientíficas no ensino de ciências sob uma perspectiva crítica. 2010. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

PINHEIRO, N. A.; SILVEIRA, R. M.; BAZZO, W. A. A relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. *Ciência & Educação*, 13(1), 71-84, 2007.

RATCLIFFE, M.; GRACE, M. Science Education for citizenship: Teaching socio-scientific issues. USA: Open University Press, 2003. 181 p.

SANTOS, W. L. P. dos; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. *Ciência & Educação*, v.7, n.1, p.95-111, 2001.

SILVA, A. L. de P. Compreensão pública da ciência e formação de professores. Dissertação de Mestrado em Ensino da Física e da Química. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, Portugal, 2007.

VASCONCELLOS, E. S.; SANTOS, W. L. Educação ambiental por meio de tema CTSA: relato e análise de experiência em sala de aula. XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ), 1-10, 2008.



RESUMOS

EIXO 5 - POLÍTICAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: EDUCAÇÃO INCLUSIVA x PROCESSO EDUCACIONAL, NO MUNICÍPIO DE ALFENAS

Bianca Santos Pinheiro
Gabriele Marinatti De Pietro
Marcos Roberto de Faria
Débora Felício Faria
Universidade Federal de Alfenas –MG, Gelproce, FAPEMIG

Palavra-Chave: Formação de professores, Educação Inclusiva, Educação no Município de Alfenas
E-mail: bia_spinheiro@yahoo.com.br

Introdução e Objetivos

O presente projeto de extensão, cuja temática central é a formação de professores para tornar possível a educação inclusiva, além de visar atividades destinadas à comunidade, possui também uma interface com a pesquisa. Nesse sentido, tanto a pesquisa dará subsídios para as intervenções, quanto estas últimas proporcionarão reflexões à investigação. A educação inclusiva configura-se como a proposta de aplicação prática no campo da educação do movimento de inclusão social que é tido como novo paradigma, no qual os grupos sociais historicamente excluídos e a sociedade buscam em parceria efetivar a igualdade de oportunidades para todos. Este movimento tem por princípio a idéia de sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania, uma vez que as diferenças individuais e a diversidade humana não só são reconhecidas, como são também celebradas; há igualdade de oportunidades a despeito das características individuais e as diferenças são reconhecidas politicamente (Cf. MENDES, 2002). A inclusão social posiciona-se contra a exclusão de grupos minoritários. No Brasil, as políticas públicas, em especial as educacionais, foram fortemente influenciadas pelos debates sobre inclusão e como um dos grupos minoritários considerados excluídos é o das pessoas com deficiência, os debates sobre inclusão afetaram o campo da educação especial (*Ibid.*). As discussões sobre inclusão no campo educacional têm gerado conflitos e polarizações no país e um de seus maiores impactos ocorreu no reconhecimento da relevância do processo de formação dos professores. Tendo por base estas considerações, o objetivo geral deste projeto é proporcionar a formação continuada de professores para a atuação com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), incluídos na rede regular de ensino do município de Alfenas.

A inclusão tem sido um tema recorrente nas pautas de debates sobre educação, tanto nacional quanto internacionalmente, mas esse movimento na realidade só existe porque em algum momento a sociedade pratica mecanismos

excludentes. Se atualmente há um chamado para que as escolas, na figura de seus profissionais, em todas as suas instâncias, sejam inclusivas, não podemos negar que o enfrentamento dessas demandas tem se constituído palco de grandes resistências, tensões e embates. Portanto, superar a prática dos modelos segregacionistas de educação para o estudante com necessidades educacionais especiais é um imenso desafio que implica rever as representações e concepções produzidas e reproduzidas no processo formativo de cada um em particular.

A formação continuada dos professores muitas vezes é definida pelo coordenador das escolas, mas se os professores não estiverem conscientes dessa necessidade e dispostos a estarem em constante formação, nada adiantará a orientação do coordenador. A continuidade dos estudos para os professores é de extrema importância, pois estes com o passar dos anos vão ficando acomodados, e o dia-a-dia requer que esses profissionais estejam sempre preparados para novos desafios.

Por isso, as práticas inclusivas pressupõem que as escolas estejam adaptadas a todas as formas de linguagens, ou seja, que estejam inseridas no ambiente escolar a língua oral, escrita, de sinais, a imagem, pois assim as diferentes necessidades perceptuais e os diferentes estilos de aprendizagem são atendidos.

Metodologia

Este projeto, ao unir ações de extensão e pesquisa, adotou como referencial metodológico uma abordagem qualitativa voltada para a descrição de um fenômeno para desvelar-se seu sentido.

O projeto foi realizado no segundo semestre de 2010, sendo este dividido nas seguintes etapas:

Divulgação: A divulgação contou com um folder (figura 1 e 2), este foi produzido pelos integrantes do projeto. Foram distribuídos na rede de ensino de Alfenas e na UNIFAL-MG.

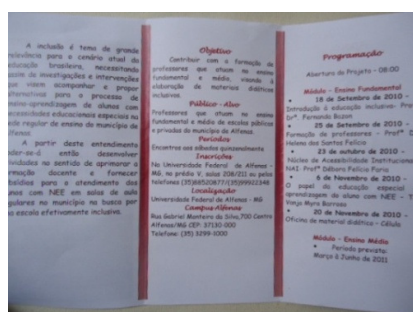


Figura 1 e 2: Folder de divulgação do projeto

Participantes: No início a idéia era que os professores da rede de Alfenas participassem do curso, iríamos atender de 20 a 30 professores, mas como não foi realizada nenhuma inscrição abrimos para a comunidade acadêmica da UNIFAL-MG, tivemos em média nos encontros a participação de 30 a 40 alunos da UNIFAL-MG (figura 3 e 4).

Não podemos precisar as razões pelas quais os professores não se interessaram em participar do curso, mas é possível supor que tenha sido em decorrência da greve realizada pelos professores no ano de 2010 no estado de Minas Gerais, o que acarretou na necessidade de reposição das aulas aos sábados, coincidindo com o horário do curso.



Figura 3 e 4: Participantes durante o curso

Local: Os encontros foram realizados na UNIFAL-MG.

Instrumentos: Para a realização dos encontros distribuímos pastas e canetas aos participantes. Também contamos com um data-show e um computador. Para as instruções de como produzir um material didático adaptado foi preciso ter barbante, cola branca, bolas de isopor, massa para modelagem. E ao final dos encontros os próprios participantes levarão os seus materiais, pois cada uma pensou em algum tipo de adaptação e material em sua área.

Procedimentos: O curso foi realizado quinzenalmente aos sábados, e contou com cinco encontros. O primeiro encontro foi ministrado pela professora de educação inclusiva, onde as noções básicas sobre a educação inclusiva foram analisadas. Contamos também com a presença de duas ex-alunas do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG, que apresentaram os resultados da pesquisa sobre as escolas da rede pública do município de Alfenas no que se refere ao processo de inclusão de alunos com NEE. O segundo encontro contou com a presença da coordenadora do curso de

Pedagogia, que com muitas dinâmicas de grupo abordou o tema formação de professores. O terceiro encontro foi ministrado por uma Tae (Técnico em Assuntos Educacionais), nesse encontro os participantes puderam entender um pouco mais sobre “O papel de educação especial na aprendizagem do aluno com NEE”. O quarto encontro contou com a presença de dois formandos em Biologia que executam projetos de educação inclusiva na universidade. Eles mostraram os materiais adaptados produzidos por eles e passaram uma noção geral dos itens que um material adaptado tem que ter. Depois os alunos foram reunidos em grupos para trabalharem e manusearam diversos materiais, como as bolas de isopor, utilizando barbantes e massa de modelagem. O quinto encontro foi um momento em que os participantes produzirão os seus próprios materiais (figura 5 e 6), de acordo com sua área de formação, além de dinâmicas em que puderam viver a experiência de apresentar uma deficiência.



Figura 5 e 6: Materiais disponíveis aos participantes para realização do curso e elaboração do material adaptado

Discussão

No primeiro encontro os participantes ainda muito tímidos não abordaram e interagiram muito com a palestrante. No segundo encontro os alunos tiveram que interagir uns com os outros, a proposta da coordenadora do curso de Pedagogia foi que eles se juntassem em duplas, mas essas seriam montadas com pessoas que eles não conheciam. Eles se perguntaram o porquê de estar participando desses encontros e depois o parceiro falou ao resto do grupo sobre o seu novo conhecido. Em um segundo momento ela pede para que eles escrevam palavras que venham as suas cabeças sobre o tema diversidade (Figura 7), depois eles compartilharam com o grupo, em seguida eles leram um texto que trata sobre as adequações das instituições de ensino.

Ao nosso terceiro encontro os participantes tiveram uma noção inicial de Libras, a palestrante propôs uma dinâmica, eles se reúnem em grupos, ela distribuiu balas para eles e disse que eles não podiam abrir as balas com as mãos para chupar, então todos deram o seu jeito, muitos pediram para o colega do lado abrir e dar na boca ou que deixassem em cima da mesa para eles pegarem com a boca (Figura 8). Moral da dinâmica, podemos com as nossas mãos ajudar o próximo. Os alunos depois de aprenderem um pouco mais sobre Libras e de ouvir vários relatos sobre pessoas surdas, eles treinam os seus nomes e apresentam para a palestrante.

Já no quarto encontro os alunos têm a oportunidade de conhecer materiais adaptados e ouvir um pouco sobre essas adaptações. Os participantes entram em contato com materiais para cegos ou baixa visão, como por exemplo, a máquina de escrever em braile, a reglete, um baralho, entre outros. Em um terceiro momento eles colocaram a mão na massa (figura 9), produzindo bolas de isopor encapadas com barbante e também com a massa de modelar.

Sendo o quinto encontro o último e mais esperado pelos participantes para a produção do material adaptados, este ocorreu com euforia dos participantes, houve também uma dinâmica em que os participantes formaram duplas e um deles teria que ficar com os olhos vendados e o outro ser o guia e deram uma volta para terem a percepção de uma pessoa com deficiência visual (Figura 10). Tivemos também um momento de encerramento e agradecimento aos participantes.



Figura 7: Lousa com as palavras que os participantes pensaram em relação a palavra diversidade



Figura 8: Dinâmica de abrir a bala sem usar sua própria mão.



Figura 9: Participantes colocando a mão na massa produzindo o material adaptado



Figura 10: A experiência do participante em ser um deficiente visual

Conclusão

Tendo por base que a educação inclusiva constitui-se como ideal para a escola atual é essencial que os materiais disponibilizados aos alunos respeitem sua singularidade no processo de aprendizagem. Devido a este fator, o material proposto neste projeto pode ser elaborado pelo professor da escola regular, facilitando assim o acesso do aluno com baixa visão ao mesmo.

O projeto contou com bons resultados, pudemos perceber na comunidade acadêmica que existem muitos interessados em conhecer e começar a praticar a inclusão. Tão importante quanto à formação continuada dos professores é a formação inicial destes.

Referência

MENDES, E.G. Perspectivas para a construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.S.; MARINS, S.C.F. (org). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

GARANTIA DE EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA?: CONCEPÇÕES DE ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA SOBRE SUA ESCOLA

Jéssica Fernanda Lopes
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Bauru
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

Palavras-chave: Garantia de direitos iguais. Relações sociais na escola. Percepção de alunos com deficiência.

Contato: Jessica.lyz@hotmail.com

Introdução

Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. A Constituição Federal (BRASIL, 1998), em seu artigo 24, inciso XIV, determina que seja de competência da União, dos Estados e do Distrito Federal legislar sobre a proteção e a integração social das pessoas com deficiência. Dessa forma, a constituição determina que é necessário tanto na esfera federal como na estadual, o estabelecimento de normas protetivas e integradoras relacionadas às pessoas com deficiência.

Com base nos padrões do “bom aluno”, a escola excluiu aqueles que não se adaptaram, usando os testes de inteligência de Binet (1905) que avaliavam a normalidade do aluno, comparando seu quociente intelectual (QI) em relação aos alunos da mesma idade, além da observação de sua atenção e de sua memória. Assim, constituiu-se o fenômeno do fracasso escolar em que a escola culpabilizou sua clientela considerada inadequada (JANUZZI, 2004).

Os alunos excluídos eram considerados com deficiência mental leve, e o ensino regular para atender a tais alunos deveria ser segregado, em salas anexas às normais. Segundo Januzzi (2004), no Brasil, a educação especializada ficou conhecida como *Ensino Emendativo* e, posteriormente, foi denominada Educação Especial. O objetivo era reabilitar os alunos com deficiência e, posteriormente, introduzi-los no sistema educacional.

Foi na década de 1990 que se iniciaram as discussões sobre a inclusão. A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) é considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam à inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990).

No Brasil, hoje, as leis teoricamente embasam, de forma avançada, a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, iniciando-se com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

(BRASIL, 1996) e com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Entretanto, nem sempre os direitos das pessoas com deficiência, são atendidos e legitimados na prática, assim como determina a legislação.

O artigo 227 do texto constitucional/88 prevê, ao tratar dos direitos das crianças e dos adolescentes, que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar-lhes, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. O Estado deve assegurar esses direitos, dentre outros aspectos, por intermédio da escola.

A escola é um ambiente de aprendizagens e tem a função social de fazer com que o desenvolvimento intelectual das crianças aconteça de forma satisfatória e correta, além de ser dentro dela que o aluno começa a ter suas concepções sobre como viver em sociedade, em grupo, de gostar de si e dos outros, pois é a escola que introduz a criança na estrutura coletiva, conferindo-lhe um papel na sociedade.

É na escola que a criança aprende a ler e escrever, duas características fundamentais na sociedade letrada em que vivemos. Nessa perspectiva, o nascimento da escola inclusiva, não se trata apenas de matricular crianças com deficiência nas escolas, não é tão somente incluir na escola os excluídos, oferecendo vagas aos alunos com deficiência ou colocando-os junto com os chamados iguais, mas sim, dar a elas todas as condições necessárias para um trabalho pedagógico de qualidade igual ao dos outros alunos. A inclusão escolar significa, então, garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar também dos alunos com deficiência.

Acreditamos ser importante mapear o que os alunos com deficiência pensam acerca da escola, pois eles podem contribuir para que futuras melhorias sejam realizadas não só no ambiente escolar, como também no currículo.

As crianças com deficiência devem ter as mesmas experiências escolares, em ambientes o menos restritivo possível. Não significa "normalizar" a criança com deficiência, mas "normalizar" sua vida: que vá à mesma escola, que compartilhe as mesmas aulas, o refeitório, os jogos, os mesmos programas educativos e, no geral, que tenha a mesma participação nas atividades escolares (HERRERO, 2001).

Outro fator importante, diz respeito à ausência de atitudes sociais positivas na interação e na prática pedagógica do professor que pode colaborar para o fracasso do

aluno, já que, apesar das garantias da legislação, a inclusão real depende das atitudes sociais do professor.

Objetivos

- ✓ Identificar as concepções dos alunos com deficiência acerca de sua escola.
- ✓ Analisar as produções dos alunos sobre o que pensam da escola.
- ✓ Verificar se e quais adaptações são necessárias à escola, a fim de atender os direitos dos alunos com deficiência.
- ✓ Analisar se e como a Educação Inclusiva se legitima na prática.

Metodologia

No intuito de atingir as metas propostas, realizaremos o trabalho por meio de três etapas. Na primeira, efetuaremos um levantamento bibliográfico, além disso, realizaremos a preparação dos instrumentos de coleta: roteiro semiestruturado de perguntas para as entrevistas e formulários de observação.

A etapa seguinte compreenderá a coleta de dados a ser realizada com os alunos que concordarem em participar da pesquisa, mediante o consentimento dos pais. Na terceira etapa, a partir de análise e reflexão sobre as observações feitas na escola e do material coletado, serão estabelecidas relações com os estudos pertinentes ao tema, extraindo-se os resultados.

Para atingir os objetivos já enunciados, optamos por dois tipos de pesquisa: *bibliográfica* e *empírica descritiva*. A pesquisa bibliográfica abrangerá a revisão da literatura do período de 1990 – ano em que foram publicadas a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e a *Convenção sobre os Direitos da Criança* – até os dias atuais.

Marconi e Lakatos (2008) ensinam que a pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias abrange toda a bibliografia tornada pública em relação ao tema, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, resultados de pesquisas apresentados em monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádios, gravações em fita magnética e audiovisuais. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Optamos pela pesquisa empírica *descritiva* porque pode conter informações coletadas mediante o uso de instrumentos (questionários, entrevistas, formulários/protocolos de observação), sem interferência do pesquisador e consiste em levantamentos ou observações sobre fatos, fenômenos ou problemas que devem ser registrados, analisados, classificados e interpretados.

Na coleta de dados, empregaremos dois instrumentos: entrevista com roteiro semiestruturado de perguntas para os alunos participantes deste estudo e formulários de observação com um rol de itens previamente elencados. Serão empregados três formulários de observação: um para a análise da infraestrutura da escola, o segundo para a interação entre os alunos com seus colegas, funcionários e professores, e o terceiro, para avaliar a prática pedagógica do professor da classe dos alunos com deficiência. Além disso, recolheremos duas produções de cada aluno: um desenho e um texto sobre o que eles pensam sobre a escola.

A observação ocupa lugar privilegiado nesta pesquisa, pois “usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

As observações acontecerão no espaço escolar, em uma escola da rede pública de ensino na cidade de Bauru, e os participantes deste estudo serão alunos com deficiência regularmente matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em que serão verificadas a rotina desses alunos na escola e o funcionamento das salas de aula; tais observações terão foco no fator estrutural da escola, no preparo do professor no que diz respeito às competências e habilidades (fundamentos teórico-metodológicos) em trabalhar com alunos com deficiência, e na relação que os alunos têm com o professor, com os outros alunos e funcionários da escola.

O enfoque adotado à pesquisa será o qualitativo, uma vez que esse, atenderá com mais propriedade os objetivos do estudo. O enfoque qualitativo permite o contato direto do pesquisador com a situação estudada, em que poderão ser consideradas as mensagens transmitidas, assim como acontecem no cotidiano, ou seja, em uma forma natural. As informações obtidas através das observações serão analisadas, com base em seu contexto e nas características de seu emissor, permitindo inferências em relação ao objeto de estudo.

Discussões e considerações finais

A problemática no tocante à Educação Inclusiva sempre me inquietou durante meus estudos no curso de Pedagogia. Assim, o desejo de ser professora, unido ao desafio de descobrir novas possibilidades na educação, principalmente quanto à Educação Especial, foi o que me motivou a pesquisar acerca desta temática, já que passamos a maior parte de nossa vida dentro da escola, convivendo com funcionários, professores, amigos e colegas de classe.

Durante minha trajetória escolar, houve momentos em que eu gostaria que ocorressem mudanças, a fim de garantir meus direitos e necessidades, para que eu pudesse cada vez mais melhorar meu desempenho escolar. Todavia, eu nunca fui ouvida, assim como meus colegas; nós não tínhamos espaço para dizer o que pensávamos sobre a escola, nem para dar sugestões para sua melhoria.

Sob essa ótica, acreditamos que este tema seja de relevância científica e social por trazer à luz concepções dos próprios alunos com deficiência, o que – esperamos – poderão impulsionar não só o avanço do conhecimento científico, criando possibilidades alternativas para os problemas da prática pedagógica inclusiva com os “alunos com deficiência”, assim como elevar a autoestima desses alunos, uma vez que lhes estaremos propiciando educação igualitária frente às exigências sociais cotidianas.

Ao pensarmos em Educação Inclusiva, entendemos como necessário analisar a opinião e as concepções dos próprios alunos com deficiência sobre sua escola, sua integração com os professores, colegas e funcionários para que as arestas sejam aparadas e a escola possa, realmente, dar a oportunidade para que eles superem suas dificuldades.

Com a perspectiva da inclusão, as classes para alunos com deficiência perderam sua necessidade e os alunos foram incluídos nas classes regulares. Hoje, é dever da escola matricular todos os alunos de mesma idade segundo a série/ano indicados. Contudo, para que haja de fato inclusão e integração, e o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência seja significativo, são necessários, entre outros aspectos, o emprego de suportes pedagógicos e algumas medidas básicas, como por exemplo: uso de estratégias de ensino específicas, professor com formação adequada; adaptação de materiais ou recursos didático-pedagógicos; agrupamentos diferenciados em sala de aula; ajustes na temporalidade do ensino; adaptações ou adequações curriculares; estrutura adequada na escola e um número reduzido de número de aluno por sala.

É importante ressaltar que a Educação Inclusiva, não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em uma sala regular, mas sim proporcionar o seu ingresso e permanência na escola, assim como o acompanhamento de seu aproveitamento acadêmico. Isso somente será possível, através da atenção referente às particularidades, aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno.

Assim, é observando o modo como se institui a Educação Inclusiva na escola, em seus múltiplos aspectos, e ouvindo as concepções dos estudantes “com deficiência” no tocante à escola que frequentam, é que poderemos perceber como melhorá-la e, cada vez mais, garantir o atendimento educacional especializado a eles, assim como atender a seus direitos e necessidades fundamentais.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2010.

HERRERO, M. J. P. **Educação de alunos com necessidades especiais**. Bauru: EDUSC, 2001.

JANUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SACARDO, M. S.; SOUSA, S. B. de. A integração e a inclusão na revista brasileira de educação especial: 1994 a 2004, p. 24-34. In: ALMEIDA, M. A. (Org.). **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPE-PROESP, 2008.

SOUZA, J. V. de S. **Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos em aulas de educação física**. 2008, f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

NAPOLITANO, C. J. **Direito fundamental à proteção e à integração social da pessoa com deficiência à luz do texto constitucional.** Disponível em: <<http://www.foxitsoftware.com>>. Acesso em: 22 ago. 2010.

_____. **Decreto n° 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <<http://www2.mre.gov.br/dai/crianca.htm>>. Acesso em: 14 set. 2009.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2009.

_____. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

_____. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >. Acesso em: 12 mar. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais da educação especial na educação básica/Secretaria da Educação/MEC; SEESP, 2001.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2009.

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS): UM UNIVERSO SILENCIOSO

Rafael Dias Silva
Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH USP
(Programa de Cultura e Extensão Universitária – CCEX)

Palavras Chave: inclusão escolar, material didático e deficiência auditiva.
email: rafael.dias.silva@usp.br

1- Introdução E Objetivos

Muito se discute atualmente a educação especial no Brasil, principalmente após o momento em que a política inclusiva entra para a agenda educacional, criando uma necessidade, após uma determinação legal. Essa regulamentação determina que cursos de licenciatura e pedagogias, dentre outras, insiram em suas grades curriculares o ensino de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) de acordo com o Decreto nº 5.626/2005.

A inclusão de alunos com necessidades especiais é bastante ampla, pois abrange todos os tipos de pessoas que tenham alguma necessidade especial, para sua inclusão efetiva em sala de aula. Temos aqueles com deficiência mental, física, visual, auditiva e também os superdotados. Todas essas pessoas não encontram ferramentas no ambiente escolar que garanta seu pleno desenvolvimento ao conhecimento.

Meu interesse de pesquisa nesse estudo será a “deficiência auditiva” e as reflexões desse estudo estarão focados nessa temática.

Em 2009 comecei a desenvolver um projeto que seria aprovado um ano depois dentro da Escola de Artes, Humanidades e Ciências (EACH/USP) numa linha de apoio estudantil denominado Cultura e Extensão Universitária, e coordenado pela Profa. Dra. Valéria Cazetta, que foi oferecer um curso de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), num primeiro módulo, pensando na alfabetização dessa língua, e na sequência pensar em aplicar esse conhecimento para o ensino de ciências e na elaboração de material didático, sendo meu foco inicial, visto que estou cursando Licenciatura para o Ensino de Ciências para o fundamental II (ciclo II de 6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

O impacto foi imediato e a procura intensa, pois tive 1.383 alunos inscritos para somente 90 vagas. Acreditava que somente os alunos da licenciatura fossem se interessar, mediante, regulamentação legal do Decreto 5.626/2005. Mas como uma surpresa os 10 cursos do campus (EACH/USP) se inscreveram, mostrando que existe o interesse e demanda, logo, considerei importante e que deveria ser explorado e investigado por mim.

Na segunda etapa, ainda em andamento, executada no primeiro semestre de 2011, tivemos 4.616 inscritos para 80 vagas oferecidas para o módulo I (alfabetização em LIBRAS) totalizando 57.7 candidatos/vaga.

Nesse mesmo semestre tem a continuidade dos alunos aprovados no semestre anterior, ou seja, módulo II, cujo enfoque, é o ensino de ciência voltado ao aluno surdo, do ensino fundamental 6º ao 9º ano (Ciclo II) e Ensino Médio.

Os alunos inscritos nesse projeto são professores da rede municipal e estadual de São Paulo, alunos, docentes e funcionários da Universidade de São Paulo e pessoas da comunidade, como policiais militares, enfermeiras, psicólogas, etc.

O título desse trabalho visa a provocação dentro do que ainda se pratica a educação dos surdos visto numa perspectiva médica e aprisionada ao oralismo e não ao complexo contexto pedagógico.

Dentro de uma inicial abordagem histórica vale realçar a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais e Especiais: acesso e qualidade, realizada em 1994, cujo marco é importante, pois propõe a oferta de educação para todos, sistematizado através da Declaração de Salamanca(ESPANHA/1994) que determinava os princípios fundamentais da oferta a todas as crianças independente de suas condições físicas, sociais, intelectuais, linguísticas, dentre outras.

No cenário nacional temos a LDB(Lei de Diretrizes e Bases) nº 9.394/1996 que criou a modalidade de ensino especial, em seu capítulo V artigos nº 58, nº 59 e nº 60, assegurando um caráter de especificidade nos métodos, técnicas, recursos educativos e currículos buscando atender tais necessidades.

Mas desde a LDB(Lei de Diretrizes e Bases) nº 4024/1961, já aparecia essa temática, verificado em seu artigo nº 88, quando indicava a integração dos “**excepcionais**” na comunidade educativa.

Aqui abro um parêntese informativo com relação ao termo usado na literatura sobre a temática de inclusão escolar, abrindo mão de termos como “deficiência auditiva”, que nesse trabalho será descrita como pessoa surda, indivíduo surdo ou portador de necessidades especiais, pois acredito que a palavra “deficiência” seja um termo negativo.

Com a Constituição Federal/1988 temos a continuidade da inclusão cidadã das pessoas portadoras de necessidades especiais garantido em seu artigo nº 208: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”

Através do Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI 8.069/90) novamente aparece a preocupação contida na Constituição Federal/1988, em seu artigo nº 11, garantindo que “a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.”

A Portaria nº 1.679/1999 assegura aos portadores de deficiência física e sensorial condições de acesso ao ensino superior.

Com a LEI 10.436/2002 temos o reconhecimento da LIBRAS(Língua Brasileira de Sinais) como uma língua oficial das pessoas surdas no Brasil que fora regulamentada através do DECRETO 5.626/2005, garantindo ao aluno surdo um ensino bilíngue e estabelecendo a inclusão nas grades curriculares dos cursos de fonoaudiologia, pedagogia e licenciaturas, o ensino de LIBRAS(Língua Brasileira de Sinais).

Acredito que o país esteja através dos anos, caminhando para o cumprimento da LEI e permitindo o acesso de milhões de brasileiros que estão fora do ambiente escolar, tendo a preocupação em não somente inserir os portadores de necessidades especiais, mas sim, em integrá-los nesse ambiente tão necessário a sua formação educacional e social.

Como objetivo tenho observado como futuro profissional da docência a escassez de materiais didáticos voltados para a comunidade surda não somente para disciplina de ciências, mas para todas as disciplinas constituintes do currículo escolar da educação básica.

Além disso, tenho notado que o aluno surdo é tratado como ouvinte em sala de aula, ou seja, sua diferença é tratada como se não existisse. Faltam aos professores treinamento, cursos, oficinas e desejo para incluir a aluno surdo.

Meu objetivo com esse estudo é refletir sobre as formas diferenciadas que devem ser adotadas pelo educadores no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo, além do desenvolvimento de uma sequencia didática voltada ao ensino de ciências.

2- Discussão

O que é a “deficiência auditiva” ?

Deficiência auditiva é a diminuição da capacidade da percepção de sons. É considerado, portanto, surdo aquele que não possui esse recurso funcional, ou seja, aquela pessoa que não tem a capacidade de poder reconhecer e entender as trocas verbais que foram ensinadas(quando a pessoa perdeu a audição depois de ser

alfabetizada em língua portuguesa) ou nasceu surda. Vale a pena registrar que com uma perda superior a 40% da audição, a pessoa já é considerada surda.

Quais as causas da surdez?

As causas são divididas em duas categorias: a congênita e a adquirida. “A primeira pode se apresentar através de viroses maternas, como o sarampo e a rubéola; além da sífilis e herpes. Ingestão de drogas, álcool e alguns medicamentos podem também causar essa categoria de surdez além dos fatores hereditários.

A segunda categoria, a adquirida, pode ocorrer através da otosclerose (predisposição genética), meningite, viroses e exposição a sons que agridam o aparelho auditivo.” (FERNANDES,2003).

Um aluno ouvinte pensa na palavra e depois no objeto, ao contrário do aluno surdo, que já pensa no objeto, suas configurações, cores e não na palavra. A LIBRAS(Língua Brasileira de Sinais) deveria entrar na pauta de discussões e ser adotada nas escolas não como um método de ensino, mas, sim como uma língua materna,conforme Lei nº 10.436/2002.

A surdez não acarreta qualquer déficit cognitivo, mas as restrições relacionadas ao desenvolvimento da linguagem é que criam as dificuldades propriamente ditas.

O aluno surdo usuário da LIBRAS(Língua Brasileira de Sinais) exibe condições muito pontuais, pois sua condição o impede de adquirir conhecimento por meio das informações disponíveis no meio dificultando sua interação social.

Essas dificuldades são constatadas através das “ práticas pedagógicas aplicadas aos surdos representando uma série de limitações, e eles ao final da escolarização básica, não são capazes de ler e escrever com competência, ou mesmo, adquirir o domínio mínimo dos conteúdos acadêmicos proposto para esse nível de ensino.”(LACERDA,1998)

Para o aluno surdo o português é uma língua estrangeira e isso dificulta muito a mediação do professor em sala de aula. Contar somente com a memória visual é complicado, pois pode acarretar confusões conceituais atrapalhando o desenvolvimento de sua formação escolar.

“A linguagem possui além da função comunicativa, a função de organização e formação do pensamento.” (VYGOTSKY,2001), relacionando ao fato de se colocar em contato precocemente o aluno surdo, com a LIBRAS(Língua Brasileira de Sinais), desse modo, não causando prejuízos em decorrência da não alfabetização em língua portuguesa.

O professor tem grande responsabilidade na elaboração dos conteúdos e a

utilização de uma determinada metodologia de ensino, “porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo”(VYGOTSKY,2001).

Configura-se nesse trecho a importância da LIBRAS(Língua Brasileira de Sinais), quanto ao acesso aos novos conteúdos aplicados na formação do sujeito surdo na educação básica.

Segundo o IBGE(Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)/2000, são quase seis milhões de pessoas com problemas relacionados a surdez.

De acordo com os dados do MEC(Ministério da Educação e Cultura)/2003, entraram no ensino fundamental 56.024 alunos surdos, sendo que foram para o ensino médio 2.041 alunos. Desses somente 74 alunos conseguiram concluir a educação básica. Atualmente não existe nenhum aluno portador de deficiência auditiva, matriculado na EACH-USP, mas na minha proposta, o de oferecer um curso de LIBRAS, visa justamente, capacitar os vários setores envolvidos na universidade, para que quando se matricular um aluno surdo, de forma ampla, os alunos, docentes e funcionários da instituição estejam habilitados em LIBRAS e possam interagir com esse aluno, além da PORTARIA. nº 1.679/1999 que assegura aos portadores de deficiências físicas e sensoriais o acesso ao ensino superior seja efetivada.

Surge a necessidade da adequação curricular para o desenvolvimento do conhecimento no aluno. “Os alunos não são acumuladores de informação transmitida pelo professor, mas sim construtores ativos de seu conhecimento”(AUSUBEL,1982).

O educador deve elaborar diferentes recursos para avaliar o aluno, respeitando suas particularidades , ajudando o aluno a superar eventuais obstáculos.

3- Considerações Finais

“A inclusão (...) é ser respeitado nas suas diferenças e não ter de submeter a uma cultura, a uma forma de aprender, a uma língua que não é a sua”

Gárdia Vargas

O movimento de inclusão escolar exige e impõe a educação para todos, mas os cursos de pedagogia e licenciatura não preparam os profissionais para o exercício desse trabalho.

Acredito através de minha análise bibliográfica e contato com professores da rede

municipal e estadual que a maioria desses professores são a favor da inclusão dos portadores de necessidades especiais no ensino regular, desde que sejam tomadas algumas providências.

Aos professores passou a se exigir outros conhecimentos, além daqueles, resultado de sua própria formação acadêmica.

O desenvolvimento de novas posturas e a capacidade de conviver com o “outro”, aqui representado como o aluno especial, teve que ser repensado.

O professor necessita ter conhecimento sobre o universo das deficiências e suas particularidades. Em relação a “deficiência auditiva” compreender os níveis de perda auditiva e seus efeitos sobre a compreensão da linguagem para poder ajudar educacionalmente seu aluno.

Acredito que o professor deveria contar com intérpretes, quando necessário, sala de recursos didáticos e redução do número de alunos em sala de aula. Contrariando minha posição, FERNANDES(1997), considera que “se o professor se apropriar de uma metodologia, que atenda a diversidade, ele conseguirá dar conta das necessidades de cada aluno, independente do número de alunos por classe”.

Temos ainda uma escassez de profissionais com formação na área da deficiência auditiva. Sendo que o foco deve ser o ensino e não as deficiências.

O que falta ao aluno surdo é o estímulo em continuar os estudos e os meios adequados para o desenvolvimento do seu conhecimento. O importante não é somente aprender a arte de configuração das mãos e, sim, relacioná-las adequadamente à expressão e ao sentimento. Muito mais do que conhecer a técnica é estar habilitado para interagir com o universo visual motor, que nós ouvintes, desconhecemos.

Desbravar esse universo silencioso e transformar em realidade essa perspectiva é estimulante e desafiadora, pois percebemos que no fundo os excluídos somos nós, ouvintes.

4- Referências Bibliográficas

AUSUBEL, D.P. **A Aprendizagem Significativa: a Teoria de David Ausubel.** 1982. São Paulo: Moraes.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da educação Especial.** Portaria nº 1679 de 02/12/1999.

Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/port1679.shtm>>

Acesso em: 30 out. 2010.

FERNANDES, E. **Problemas Linguísticos e cognitivos do Surdo**. Editora Artmed 2003. Rio de Janeiro.

FERNANDES, S.M.M. **A Proposta de Educação Especial**: do Município do Rio de Janeiro. Editora Espaço, 1997 4:55-61

LACERDA, C.B.F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Caderno Cedes. Campinas-SP. v.19 n. 46 p. 68-80, 1998

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas . 5º ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SOUZA, Regina Maria; SILVESTRE, Nuria. **Educação de Surdos**: Pontos e Contrapontos. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo, Summus, 2007.

VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DA CONSULTORIA COLABORATIVA

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Katia de Abreu Fonseca
Depto de Educação e Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e
Aprendizagem a FC/UNESP-Bauru
Apoio –FAPESP.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Consultoria Colaborativa. Formação em Serviço.
e-mail: verinha@fc.unesp.br

Introdução

Ao final do século XX e início do século XXI a educação foi palco de inúmeras discussões acerca de sua eficiência e acesso a todos os alunos. Ao longo dos anos um novo olhar sobre a educação vem se consolidando, por meio de estudos e reflexões para a garantia do acesso e permanência de todos os alunos nas escolas, com o compromisso não apenas com a produção e a difusão do saber culturalmente construído, mas com a formação do cidadão crítico, participativo e criativo para fazer face às demandas cada vez mais complexas da sociedade moderna.

O Movimento Escola para Todos, realizado em Salamanca em 1994, reforça a inclusão com objetivos mais claros, sendo Educação de Qualidades para Todos, não restringindo apenas as pessoas com algum tipo de deficiência. Como a inclusão é um processo mundial, no Brasil dispositivos legais como o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), garantem os direitos de todos educandos.

A escola deve se reestruturar de forma que possa garantir que cada ação pedagógica contribua para com o processo de aprendizagem de cada aluno, tendo em vista que as ações de hoje devem ser conseqüências dos efeitos das ações anteriores e norteadores dos planejamentos das próximas ações (CAPELLINI, 2004, p.52).

Corroborando com essa ideia, Pacheco (2007), afirma que a inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, ao invés de esperar que determinada criança, com deficiência, se ajuste à escola.

Denomina-se, então, escola inclusiva, aquela que garante esse processo a cada um de seus alunos, reconhecendo a diversidade que os constitui, respeitando essa diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas peculiaridades e necessidades (BRASIL, 2003).

A escola deve respeitar as diferenças individuais e saber que toda criança é capaz de atingir o máximo, mesmo que o máximo dele seja diferente do outro, sendo

assim a escola como espaço inclusivo deve ter por desafio o sucesso de todos os seus alunos sem exceção.

Talvez um dos maiores desafios para a escola se tornar inclusiva seja: como pensar a escola atual e viabilizar ações para sua transformação sem a colaboração de outros seguimentos da sociedade? Este desafio perpassa pelo processo de formação continuada em serviço dos professores que ainda apresentam insegurança para essa realização. O atendimento às necessidades de cada um “*é determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto*” (PRIETO, 2007, p.8).

Nesta perspectiva, Pimenta (1999) argumenta que o professor sozinho não consegue refletir a sua prática docente, sendo necessária uma discussão em grupo e de maneira colaborativa. Depreende-se daí, que o processo de formação do profissional deve ser em ambiente escolar e coletivo, envolvendo todos os participantes do processo.

A proposta presente na literatura tem sido a de levar o trabalho dos especialistas para dentro da escola, no modelo denominado como consultoria colaborativa. Tal modelo surgiu a partir de problemas vivenciados por equipes escolares, e que visavam dar resposta às dificuldades de atender às necessidades de todos os alunos. Por conseguinte, a consultoria colaborativa com vista ao desenvolvimento profissional vem sendo apontada em diversos estudos como uma técnica eficaz (ERCHUL, 1999; IDOL, PAOLUCCI-WHITCOMB E NEVIN, 2000; DANIELS,NORWICH, CREESE, 2000; KAMPWIRTH, 2003; ERCHULL, RAVEN E WILSON, 2004). Idol, Paolucci-Withcomb e Nevin (2000, p. 1) definiram consultoria colaborativa como sendo:

[...] um processo interativo que habilita pessoas com diversas competências para gerar soluções criativas para mutuamente definirem os problemas. O resultado é valorizado, alterado, e produz soluções que são diferentes daquelas que membros de uma equipe poderiam produzir independentemente. A maior consequência da consultoria colaborativa é fornecer programas abrangentes e efetivos para estudantes com necessidades especiais dentro do mais apropriado contexto, por isso os possibilitando alcançar a máxima interação construtiva com seus pares não diferentes.

Segundo Friend e Cook (1990) são condições necessárias para que ocorra colaboração: a) existência de um objetivo comum; b) equivalência entre participantes; c) participação de todos; d) compartilhamento de responsabilidade; e) compartilhamento de recursos e f) voluntarismo. Na mesma perspectiva Caplan e

Caplan (1993) destacam que as características básicas da consultoria colaborativa são: a) o relacionamento entre o consultor e o consultante é coordenado e não hierárquico; b) a relação de trabalho deve ser igualitária entre pares; c) é usualmente conduzida como uma pequena série de entrevistas; o consultor não se envolve em problemas pessoais do consultante; d) o processo de consultoria deve ser centrado ao redor dos problemas relatados e não dos questionamentos intrapessoais do consultado; e) um objetivo a longo prazo de toda consultoria é melhorar o trabalho do consultado.

Uma escola inclusiva é aquela que envolve todos os participantes da unidade escolar, independentemente de funções na busca da melhoria da qualidade de ensino. O profissional da área da educação especial tem papel importante neste processo por meio da colaboração que para Barros (1994) é uma estratégia concebida pelo homem, para melhorar a efetividade e elevar o grau de satisfação do trabalho, está relacionada com a contribuição, ou seja, o indivíduo deve interagir com o outro, existindo ajuda, mútua ou unilateral.

Assim sendo, a proposta desta pesquisa tem por objetivo geral implementar um programa de consultoria colaborativa e de forma mais específica, avaliar o desempenho dos alunos antes e depois da intervenção; descrever as práticas pedagógicas, as concepções sobre inclusão escolar e gestão democrática, bem como a satisfação da equipe escolar; verificar a satisfação de uma amostra de pais e de alunos do trabalho desenvolvido na escola antes e depois da intervenção; comparar e o impacto da intervenção realizada no IDEB da escola.

Esperamos com a realização subsidiar o município no planejamento de Polícias Públicas de formação de professores centradas na própria escola, instrumentalizar a equipe de apoio para a participação ativa na escola, reavaliar o Projeto Político Pedagógico e estabelecer metas a curto, médio e longo prazo condizentes com a realidade da escola, ampliar as informações da equipe escolar sobre educação inclusiva e sensibilizar sobre a convivência na diversidade, instrumentalizar a equipe de professores na avaliação, planejamento e replanejamento de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, melhorar a qualidade das relações interpessoais, elevar o IDEB da escola, bem como melhorar o desempenho dos alunos e a satisfação da equipe.

Metodologia

Na área educacional tem sido considerado cada vez mais importante a necessidade de conhecer e explicar, com caráter científico, a natureza dos fenômenos educativos. Adotamos neste trabalho uma abordagem predominantemente qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11) é *“uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”*.

No Brasil, experiências como as de André (1995), Giovanni (1998) e Capellini (2004) têm apontado as relações de parceria e colaboração entre pesquisadores e professores como um avanço, tanto do ponto de vista da metodologia da pesquisa e do ensino, quanto do ponto de vista da produção e transmissão do conhecimento. De acordo com Clark, et al (1996) constitui tarefa precípua da pesquisa colaborativa, promover o desenvolvimento mútuo e a mudança de atitudes de ambas as partes envolvidas - pesquisadores e professores.

O estudo aqui proposto é realizado em uma escola pública do ensino fundamental do município de Bauru, que tem matriculado em diversas classes comuns alunos com deficiência. Participam do estudo a equipe escolar (31 pessoas), os alunos (em torno de 460) e uma amostra de pais.

Para coleta de dados utilizamos os seguintes instrumentos: avaliação padronizada; roteiro semi-estruturado para entrevista com alunos, pais e equipe escolar, questionários para a equipe escolar pais e alunos; diário de campo; registros de vídeo das reuniões de formação.

A etapa preliminar envolveu os procedimentos éticos, conforme carta de aprovação do Comitê de Ética. Na segunda etapa coletamos dados visando à caracterização dos participantes e avaliação da escola por meio da aplicação de questionário estruturado, bem como dados sobre o desempenho acadêmico dos alunos. Na terceira etapa realizaremos a entrevista com amostra de alunos e dos pais. Em seguida, na quarta etapa, desenvolveremos a intervenção via consultoria colaborativa. Na última etapa, reavaliaremos o desempenho dos alunos, o IDEB da escola, as impressões da equipe escolar, alunos e pais por meio da aplicação do mesmo questionário estruturado e da entrevista final como medida de validade social.

Inicialmente foram tabulados os dados referentes ao perfil da equipe e ao desempenho dos alunos. As entrevistas da equipe escolar foram analisadas por intermédio da análise de conteúdo, considerado por Bardin (1991) como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens

Da intervenção, analisaremos os dados das filmagens, transcreveremos as gravações das reuniões de formação, bem como completaremos com informações do diário de campo das pesquisadoras, além disso, selecionaremos episódios dos diários de campo de todos os membros da equipe escolar. Os dados serão descritos e analisados, agrupando em categorias de acordo com similaridade ou recorrência, pertinência e relevância para exame. Também analisaremos episódios de práticas de toda a equipe que serão filmados ao longo do projeto.

A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente estabelecidos [...] partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, 1991, p. 117-119).

As categorias não serão estabelecidas *a priori* pelo fato da importância referente a construção das mesmas a partir do conteúdo presente nas respostas dos entrevistados ou nos episódios escolhidos, ou seja, a partir das falas consideraremos a possibilidade de obtenção de dados novos e diversificados, isso graças a flexibilidade da pesquisa qualitativa.

Resultados

Como se trata de uma pesquisa em andamento, os dados ainda são preliminares, mas já observamos que a equipe escolar demonstra satisfação com a gestão escolar considerando-a democrática, pois participam das reuniões e todas as ações apresentadas pela gestão são discutidas, desta forma a equipe escolar tem possibilidade de argumentar e sugerir ações, quanto a definição do conceito de inclusão escolar a equipe, em sua maioria, entende a inclusão escolar de forma restrita à matrícula de alunos com deficiência na classe comum e apontam como fundamental a formação em serviço e o planejamento de ações para melhorarem o ensino.

A produção do conhecimento e sua aplicação à comunidade deve ser meta das universidades públicas, sobretudo, o atendimento das demandas dos diferentes segmentos da sociedade, na busca de solucionar os problemas concretos e desenvolver as potencialidades para a melhoria da qualidade de vida da população.

Referências

ANDRÉ, M.E.D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*, Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

BARROS, L.A. *Suporte a ambientes distribuídos para aprendizagem cooperativa*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, COPPE/UFRJ, 1994.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei 10.172/200. *Plano nacional de educação*. Brasília, 2001.

BRASIL. *Versão Preliminar dos Referenciais para a Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos*. Ministério da Educação Brasília. 2003.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. 2004.

CAPLAN, G.; CAPLAN, R.B. *Mental Health Consultation and Collaboration*. San Francisco: Jossey-Bass. 1993.

CLARK, C.; MOSS, P.A.; GOERING, S.; HERTER, R.J.; LAMAR, B.; LEONARD, D. ROBBINS, S.; RUSSEL, M., TEMPLIN, M. & WASCHA, K. Collaboration as dialogue: Teachers and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal*. Nº 33, 193-231, 1996.

CREESE, A., NORWICH, B., DANIELS, H. The prevalence and usefulness of collaborative teacher groups for SEN: results of a national survey. *Support for Learning*, vol. 13, n. 3: 109-14, 1998.

ERCHUL, W. P., RAVEN, B. H., & WILSON, K. E. The relationship between gender of consultant and social power perceptions within school consultation. *School Psychology Review*, 33, 582-590, 2004.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, n. 1, 69-86, 1990.

GIOVANNI, L.M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da Universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças sociais. In: *ANAIS IX. ENDIPE* (CD-Rom). Águas de Lindóia, SP, 1998.

IDOL, L., PAOLUCCI-WHITCOMB, P; NEVIN, A. *Collaborative consultation* (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed. 2000.

KAMPWIRTH, T. J. *Collaborative consultation in the schools: Effective practices for students with learning and behavior problems*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003, p.41X.

PACHECO, José. Caminhos para a inclusão. Um guia para aprimoramento da Equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTA, S.G. *Formação de Professores*: identidade e saberes da docência. In

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PRIETO, R. G. A formação de profissionais da educação e o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. *Ebulição*. Série de Debates 'Desafios da Conjuntura', São Paulo, p. 8 - 9, 20 mar. 2007.

INCLUSÃO: O TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Bárbara Amaral Martins
Universidade do Sagrado Coração - Programa de pós-graduação - Bauru/SP

Palavras-chave: Inclusão. Formação. Trabalho docente.

e-mail: Bárbara.amts@gmail.com

Introdução e objetivos

A partir da Constituição de 1988, os alunos com deficiência começaram a frequentar a rede regular de ensino a fim de serem integrados à sociedade, porém esta integração não se concretizou.

Na década de 1990 surgiu o conceito de Inclusão, o qual teve como “pontapé inicial” a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca (1994), que proclamou o direito de todas as crianças à educação em escola regular, onde o ensino deveria ser centrado no educando, de modo a satisfazer as suas necessidades.

De acordo com a Resolução CNE/CEB 4/2009, alunos com deficiência são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, podendo ser de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

Segundo Beyer (2005), não há como esperar que as experiências de inclusão escolar tenham sucesso apenas porque há uma legislação a favor, para tanto, deve haver a tomada de consciência e a disposição de participação no processo por parte dos vários sujeitos envolvidos: alunos, famílias, professores, equipes diretivas e pedagógicas, funcionários e gestores do projeto político-pedagógico.

Apesar de a inclusão envolver questões amplas, é o professor que em última instância, acolhe e assume os alunos com deficiência em sua sala de aula. Deste modo, é imprescindível que exista a preocupação com sua formação, com os recursos humanos e materiais que necessita, com os conhecimentos que dispõe e até mesmo, com o que pensa ou sente esse profissional.

Esta investigação tem por objetivos verificar a existência de formação de professores em educação especial ou inclusiva e analisar o trabalho docente desenvolvido com os alunos portadores de deficiência.

Todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade, que respeite as diferenças e atenda as necessidades individuais. Entretanto, para que a educação possa ser considerada inclusiva, além de aceitar e valorizar a diversidade, as escolas (em sentido amplo) precisam estar preparadas para recebê-la.

Metodologia

Esta pesquisa pode ser definida como descritiva, pois consiste no estudo, análise, registro e interpretação dos fatos, sem que haja a interferência do pesquisador (OLIVEIRA NETTO, 2008).

A coleta de dados foi realizada em uma escola pública municipal localizada no interior do estado de São Paulo. A escola foi escolhida por atender o maior número de casos de inclusão na cidade, totalizando cinco crianças, duas com deficiência visual, duas com deficiência auditiva e uma com deficiência mental.

Dezesseis professoras participaram do estudo respondendo a um questionário de perguntas fechadas denominado Questionário A, voltado para a identificação de cursos realizados com o intuito de preparar o docente para atender as necessidades educacionais de determinados alunos, bem como a validação desses cursos por parte do educador. Dentre essas professoras, quatro responderam ainda, um questionário de respostas abertas, destinado à análise do trabalho docente (Questionário B), devido ao fato de trabalharem diretamente com crianças portadoras de deficiência.

Os critérios utilizados para a análise dos dados foram: estatística simples (Questionário A) e transcrição e interpretação das respostas (Questionário B).

Discussões e considerações finais

Quando o conceito de normalização deu origem ao princípio de Integração, as crianças com deficiência moderada passaram a frequentar a escola comum, mas embora integrassem o mesmo espaço físico, o programa de trabalho seguido por esses alunos distanciava-se significativamente do desenvolvido pelo restante da classe, sendo a socialização o principal objetivo.

Já a Inclusão, ao partir da premissa de que toda criança é capaz de aprender desde que suas particularidades na aprendizagem sejam respeitadas, traz um novo desafio à escola: educar com êxito toda e qualquer criança, mesmo as que apresentam deficiências severas, adaptando a aprendizagem a cada educando sem abandonar o currículo comum e proporcionando-lhes a participação plena na vida escolar e social. Este desafio exige do professor uma formação sólida que contemple fundamentos conceituais e aspectos pedagógicos, tais como metodologia de ensino, recursos didáticos, aprendizagem de alunos com necessidades especiais, avaliação, terminalidade escolar, etc.

Reverendo esses aspectos, a análise dos dados encontrados mediante os questionários preenchidos por todos os professores da escola (Questionário A), nos

permite constatar a falta de conhecimento a respeito da educação especial. Dos dezesseis participantes da pesquisa, treze deles têm entre quinze e trinta e cinco anos de experiência, representando 82% e apesar de quinze professores (94%) possuírem curso de graduação em pedagogia, somente três (19%) já fizeram algum curso voltado para a educação da criança com deficiência, destes, dois (12%) dominam a LIBRAS e um (6%) sabe utilizar o sistema Braille. Entretanto, dentre esses três professores com conhecimentos em educação especial, dois classificaram o curso realizado como insuficiente devido a sua superficialidade e generalidade. Além disso, o fato de existirem professores com conhecimentos específicos não significa que serão esses a atender a criança com necessidades educacionais especiais. Os dois (12%) únicos professores com curso de pós-graduação especializaram-se em áreas nas quais não atuam (metodologia da educação infantil e metodologia do ensino superior).

Diante da falta de conhecimento docente para o trabalho com a diversidade, torna-se imprescindível o estabelecimento de programas de formação que partam das necessidades do contexto educacional e pautem-se na reflexão do professor sobre sua prática. Nesta perspectiva, o psicopedagogo institucional contribui com a formação docente ao valorizar a subjetividade nos processos formativos, tomando o professor como sujeito do conhecimento, capaz de mobilizar e construir saberes.

Para Schön (1983, apud FONTES, 2009),

quando os professores conseguem refletir sobre a prática que desenvolvem, vão dando sentido a esta, ao mesmo tempo em que avaliam a compreensão das experiências que vivenciam. É sob este enfoque que o processo de reflexão sobre a prática além de tornar-se um importante recurso de formação docente, instala no professor uma postura interrogativa, através da qual ele constrói seu saber.

Desta forma, a prática docente deixa de ser apenas um lugar de aplicação de conhecimentos para se tornar um espaço de reflexão e produção de saberes, sendo o professor um agente de sua formação e a escola, o *lócus* de formação docente.

A fim de examinar-mos o trabalho desenvolvido junto aos alunos com deficiência, convidamos quatro professoras para responder um questionário de perguntas abertas. Tais professoras serão denominadas por letras (A, B, C e D) sem que isto indique qualquer grau de valor, tratando-se apenas de um meio para preservar a identidade das mesmas.

A professora A tem dois alunos com deficiência auditiva os quais se ofereceu para atender devido ao seu conhecimento em LIBRAS. As crianças fazem acompanhamento com psicóloga e fonoaudióloga, profissionais que mantêm contato com a professora. Em sala de aula conta com a presença de interprete, que é

responsável pelas adaptações curriculares. Existem recursos didático-pedagógicos disponíveis, toda turma sabe se comunicar através da linguagem de sinais e os alunos com deficiência auditiva fazem leitura em LIBRAS e escrevem frases e pequenos textos em português. A professora sente-se feliz e realizada pelos resultados atingidos, porém afirma que não seriam possíveis sem sua formação.

A professora B recebeu um aluno com deficiência mental por escolher uma classe sem ter o conhecimento da presença do mesmo. A criança frequenta uma sala de recursos localizada em outra escola, no período contrário, porém a professora não tem contato com este outro professor e não sabe o que acontece nesta sala. A escola conta com materiais diversificados, mas os conteúdos curriculares não são adaptados às suas necessidades. A professora aponta o fato de ter que desenvolver um trabalho com o aluno portador de deficiência e ao mesmo tempo garantir o aprendizado dos conteúdos regulares para os demais, como a principal dificuldade. Acha gratificante poder contribuir com a inserção social do aluno, no entanto sente-se frustrada por não conseguir desempenhar um trabalho adequado diante das necessidades do aluno.

A professora C aceitou a classe em período de substituição por tempo indeterminado e um aluno com visão subnormal fazia parte da turma. A criança frequenta o NAPE (Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado) uma vez por semana, mas não costuma haver contato entre o núcleo de atendimento e a escola. Por não acompanhar o aprendizado dos outros alunos, realiza atividades dos anos iniciais. A professora desconhece a existência de recursos didático-pedagógicos na escola e sente-se incapaz diante da situação, assinalando a falta de conhecimento especializado e a necessidade de atender a criança com deficiência sem esquecer do restante, como as maiores dificuldades.

A professora D atende pelo segundo ano consecutivo, uma criança com deficiência visual total, isso devido à recusa de outros professores.

“Quando soubemos que no 1º ano haveria um deficiente visual, os outros professores não quiseram assumir a classe e o mesmo se repetiu nesse ano. Como tenho certa aptidão para lidar com crianças “difíceis”, continuei com ele”.

Segundo ela, o aluno frequenta o NAPE duas vezes por semana, mas o contato entre os profissionais não é habitual e esclarece que depende da necessidade sentida pelo professor, que é quem deve agendar um horário e dirigir-se até o local fora de seu horário de expediente. Em sala de aula, o aluno não conta com adaptações curriculares e desenvolve atividades que não se relacionam com as desenvolvidas pelo grupo. Há a utilização de jogos táteis e número e letras em EVA,

mesmo a escola possuindo inúmeros livros e jogos em Braille, os mesmo não são usados porque professora e aluno não têm domínio sobre o sistema. A educadora vê o respeito e o carinho da classe para com o aluno como positivo, no entanto afirma que seu aluno “vive em um mundo particular” e sente-se incompetente frente ao desenvolvimento do processo inclusivo. Descreve como dificuldades enfrentadas o número de alunos na classe, falta de planejamento e de profissionais especializados, além da preocupação em ter que atendê-lo e seguir o programa curricular concomitantemente.

Analisando o trabalho desenvolvido com os alunos deficientes, pudemos descobrir que entre as quatro professoras que atuam diretamente com estes alunos, três delas não têm formação específica, não realizam adaptações curriculares e apresentam sentimentos de frustração, incompetência e incapacidade. A escola dispõe de recursos didático-pedagógicos, mas não há a preocupação em escolher o professor melhor preparado para trabalhar com essas crianças. Mesmo existindo profissionais especializados que as atendam em outros locais, não é comum o contato entre estes profissionais e a escola. A coordenação pedagógica não auxilia o processo inclusivo e não existe colaboração entre os educadores. As professoras apontam como as principais dificuldades, a falta de conhecimento e de profissionais especializados na escola, o número de alunos na classe, falta de planejamento e de materiais específicos às necessidades do aluno, e o fato de atender o aluno com deficiência e o restante da classe concomitantemente.

Com base nos resultados encontrados, notamos o despreparo da escola que não conta com professores capacitados para o desenvolvimento da proposta inclusiva, sobrecarrega o docente que efetiva tal tarefa e não se relaciona com os demais profissionais que acompanham o aluno com deficiência.

Referências

BELLOTTI, A. C. **Caracterização de um grupo formativo numa experiência educacional inclusiva: a escola CID EM Porto Alegre/RS.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – UNESP, 2009. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br/poseduesc/index.php?id=poseduesc>>. Acesso em: 05 mai. 2010.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso: 29/06/2010

_____. **Educar na Diversidade: material de formação docente**. 3. ed. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2007.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 4**, de 2 outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília, DF, 2009.

CAIADO, K. R. M. **O aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. 2. ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2006.

CASARIN, S. Reflexões sobre a integração social da pessoa deficiente. In: MANTOAN, M. T. E. (org.) **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema, São Paulo: Memnon, 1997.

FONTES, R. S. **Ensino colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2006.

GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

HERRERO, M. J. P. **A educação de alunos com necessidades especiais**: bases psicológicas: caderno de atividades. Bauru, SP: Edusc, 2000.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, nº 1, p. 24 - 28, out. 2005.

_____, (org.). **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema, São Paulo: Memnon, 1997.

MOUSSATCHÉ, A. H. Diversidade e processo de integração. In: MANTOAN, M. T. E. (org.) **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema, São Paulo: Memnon, 1997.

OLIVEIRA NETTO, A. A. **Metodologia da pesquisa científica**: guia prático para a apresentação de trabalhos acadêmicos. 3. ed. Florianópolis: Visual Books, 2008.

QUEIXA DE MANIFESTAÇÃO DE SEXUALIDADE EXCESSIVA DE CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL CONGÊNITA: ESTUDO DE CASO.

Ana Carolina Cavallini
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Ana Cláudia Bortolozzi Maia
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Bauru
Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Palavras chaves: educação sexual; deficiência visual, análise funcional.

e-mail: anaccavallini@gmail.com

Introdução e Objetivos

No ambiente de trabalho pedagógico as professoras lidam e se deparam com diversas temáticas relacionadas à aprendizagem, ao desenvolvimento humano, aos comportamentos e também a sexualidade por alguns, encarada como integrante do processo de crescimento, por outros como um assunto a ser tratado somente pela família, objeto de dificuldades, alvo de dúvidas com relação a como agir e o que fazer.

Geralmente, a postura repressora de adultos diante da sexualidade de crianças decorre de dificuldades pessoais, evidenciado a angústia que a maioria dos adultos sofre frente às manifestações da sexualidade infantil, como a masturbação, por exemplo. É esse ainda o padrão de educação vigente, que reprime ao mesmo tempo em que nega a sexualidade do ser humano durante a infância (VITIELLO; CONCEIÇÃO, 1993).

A masturbação é um comportamento comum no erotismo infantil. Quando se pretende oferecer educação sexual às crianças, defende-se que as orientações importantes para dialogar com as crianças seriam: 1) entender que a masturbação faz parte do desenvolvimento humano; 2) compreender que a masturbação gera prazer e por isso são práticas recorrentes das crianças; 3) reconhecer que a masturbação favorece o autoconhecimento corporal; 4) esclarecer as crianças de que ela deve ser realizada no âmbito privado (NUNES; SILVA, 2000; MAIA; MAIA, 2005; SILVA, 2007; MAIA; SPAZIANI, 2010).

As crianças logo compreendem que a masturbação é um comportamento que deve ocorrer com privacidade, mas em algumas ocasiões ele ocorre de modo explícito e inadequado, geralmente, em decorrência de uma deficitária educação sexual das crianças que reflete, muitas vezes, a falta de formação do professor na área (MAIA; SPAZIANI, 2010).

O despreparo e as dificuldades parecem ainda maiores quando se trata da sexualidade da criança com algum tipo de deficiência. A sexualidade de pessoas com

deficiência inclui o direito que elas têm de viver relações de afeto, amizade, namoro etc. (MAIA, 2006; MAIA, RIBEIRO, 2010). A família desempenha um papel importante no desenvolvimento da sexualidade dos indivíduos favorecendo a socialização, a auto-estima e influenciando as situações positivas de intimidade sexual (MAIA; RIBEIRO, 2010). No caso de pessoas com deficiência visual o conceito de imagem corporal é muito importante. Estando privada dos sentidos visuais não terão modelos de comparação imediatos quanto a sua imagem e conseqüente a de seus órgãos genitais, podendo criar conceitos errôneos com relação a estes, assim como os do sexo oposto ou o de outras pessoas (MAIA, 2006; VERGUEIRO; GALLI, in SILVA, 2007).

Partindo desta constatação, se faz necessária a Educação Sexual voltada para a criança, para a pessoa com deficiência e suas redes de apoio. De modo que sejam trabalhados conteúdos adequados a realidade da população, com formas e linguagens apropriadas, com material adaptado e com motivações significativas (*FERREIRA et al., 2003*), a partir da análise funcional.

Na abordagem comportamental, a análise funcional constitui a principal ferramenta para um processo de avaliação e de modificação do repertório comportamental de uma criança; tem como base a compreensão das relações funcionais entre comportamento e ambiente. Quando utilizada como avaliação do cliente tem como objetivo identificar a função do comportamento-problema por meio do levantamento de hipóteses sobre o efeito de variáveis ambientais na modelagem e na manutenção de comportamentos-problema (FONSECA; PACHECO, 2010).

Diante das considerações feitas, este texto relata os resultados de uma proposta de intervenção diante de uma queixa escolar de manifestação de sexualidade excessiva de uma criança de cinco anos com deficiência visual congênita.

Metodologia

1) Caracterização da criança: N., cinco anos, sexo feminino, segunda filha do primeiro casamento da mãe. Possui uma irmã com nove anos de idade. N. está alfabetizada no sistema Braille. Estuda em uma escola municipal frequentando a sala de pré-escolar na cidade onde reside, mora com a mãe, a irmã e o padrasto o nível socioeconômico da família é baixo. A criança frequenta a escola no período da tarde e no contra-turno uma Instituição especializada no atendimento de pessoas com deficiência visual e múltipla de uma cidade do interior de São Paulo.

2) Observação no espaço escolar: as observações foram realizadas durante dois dias, durante todo o período em que a criança esteve na escola, incluindo, recreio com refeição, higiene (escovar dentes, lavar mãos, etc.), brincadeiras no parquinho da escola e na própria sala de aula. Foi observado que a criança realizava as atividades propostas de acordo com a rotina da aula. Porém, em situações em que a mesma já tinha conhecimento do conteúdo prestava a atenção por pouco tempo e respondia algumas questões e começava a se masturbar. A professora quando percebia a ocorrência: se aproximava da aluna e pedia que ela prestasse a atenção na aula ou então dirigia alguma pergunta ou observação sobre o conteúdo diretamente a N, chamando-a pelo nome. Por vezes a aluna voltava sua atenção para o conteúdo, outras não. No momento da roda da leitura, quando a história já era conhecida também se masturbava. A professora deixava passar alguns minutos, chamava a criança pelo nome e pedia que esta prestasse atenção na história, sem sucesso. Porém quando a professora pedia que a aluna relatasse algo sobre seu cotidiano que tivesse relação com a história, a aluna sentava-se e participava, cessando a masturbação. A aluna N frequentemente terminava as atividades de sala de aula antes que o restante dos alunos. Algumas vezes a aluna já começava a se masturbar logo após o término da lição, diante disso a professora lhe dava outra atividade para fazer. Por vezes a aluna terminava a lição e ficava cantarolando ou perguntando se os outros colegas iriam demorar. Diante dessas atitudes a professora respondia a suas questões e os colegas acompanhavam-na cantando as músicas.

3) Entrevistas: as entrevistas semi-estruturas com a mãe e a professora seguiram roteiro semelhante e continham questões a respeito das manifestações da sexualidade da criança, relações interpessoais, reações da mãe e professora (colegas e familiares) diante dos episódios de masturbação de N.

4) Análise funcional: a partir dos dados obtidos foi realizada uma análise funcional acerca das manifestações de sexualidade da criança para a proposta do roteiro de intervenção, e assim auxiliar na identificação de ferramentas a serem utilizadas durante a intervenção direta com a criança, com a professora e a mãe (FONSECA; PACHECO, 2010). Os dados foram analisados de acordo com uma linha de base de ocorrência de comportamentos masturbatórios da criança, antes e após a intervenção segundo as informações obtidas nas entrevistas. Diante da constatação da problemática pretendeu-se: reduzir a ocorrência dos comportamentos masturbatórios excessivos e em públicos; realizar orientação à mãe e à professora quanto a importância da sexualidade saudável de pessoas com deficiência ou não.

5) Intervenção: a) Com a criança: três sessões de intervenção, observação em sala de aula e finalização da intervenção com uma última sessão. Os procedimentos tiveram como objetivo tratar as temáticas acerca da privacidade e direito a sexualidade; b) Com a professora e com a mãe: três reuniões de orientação e uma reunião para avaliação do procedimento. As reuniões tiveram como objetivos promover comportamentos adequados destas diante dos comportamentos de masturbação excessivos e quanto ao direito à sexualidade da criança e importância desta.

Resultados e discussão

De acordo com as observações e as entrevistas, pode-se supor que a criança se engajava em comportamentos masturbatórios quando as atividades em sala de aula eram repetidas ou quando ela se negava a desempenhar alguma atividade.

As entrevistas com a mãe e com a professora forneceram dados quanto à audiência e as medidas tomadas pela mãe e pela professora diante dos comportamentos masturbatórios. A mãe relatou que sempre que percebe que a filha está começando a se masturbar ela chama sua atenção e pede que a ajude em alguma tarefa doméstica ou sugere que brinque. Já a professora disse que chama a atenção da aluna diversas vezes, mas esta parece estar em *transe*. Por vezes tenta pedir sua participação, chamando-lhe pelo nome e perguntando algo relativo ao tema que está sendo tratado, o que às vezes fazia a aluna parar e responder à pergunta, retornando depois ao comportamento masturbatório e ainda, outras vezes a aluna não atendia aos pedidos da professora.

Diante deste quadro parecia necessário trabalhar com a criança assim como oferecer orientação à mãe e à professora. Nas sessões de intervenção com a criança foram exploradas questões relativas à privacidade, rotina, atividades visando a interação com a mãe e com outros membros da família, com a professora e com os colegas da classe. Já na segunda sessão com a criança, esta relatou que não se masturbava mais na escola e o fazia em sua casa, em seu quarto. Entretanto, divide o quarto com a irmã e nem sempre está sozinha, além disso, não há porta no quarto o que a impede de ter total privacidade. Segundo a criança, a mãe diz que ela se masturba bastante e que isso pode machucar. Segundo a menina relatou os episódios se dão após a chegada da escola no período da tarde e antes do jantar.

Com as reuniões de orientação e a última reunião de avaliação do procedimento com a professora, esta relatou que fez o que foi sugerido, ou seja,

conversava em particular com a aluna no início das aulas lembrando os locais e suas funções de modo geral, enfatizando assim, o que se faz na sala de aula (atividades, lição de classe, prestar atenção na professora), o que se faz no refeitório (comer e conversar com os colegas), o que se faz no banheiro (tomar banho, fazer xixi) e que no quarto ou no banheiro seriam os lugares mais privados da casa onde se poderia ocorrer comportamentos íntimos. Após essas associações a professora perguntava onde ela poderia se masturbar e então, a aluna respondia “no quarto”. A professora a elogiava dizendo “muito bem”, “isso mesmo”.

Segundo relato da professora, os comportamentos cessaram, reaparecendo apenas em 2 episódios, nos quais a aluna estava esperando sua mãe para apanhá-la ao fim das aulas. Já durante as reuniões e a sessão de avaliação do procedimento com a mãe, esta relatou que a filha passou a se engajar em comportamentos masturbatórios em seu quarto, porém, esta divide o quarto com a irmã e por vezes se masturba não se importando com a presença da irmã. Assim, os comportamentos não tem mais acontecido em ambientes de convívio conjunto e mútuo como sala e quarto da mãe, diante de todos. Entretanto, a mãe gostaria que eles diminuíssem, pois acredita que a filha passa “muito tempo” masturbando-se. Por vezes a chama para brincar, ou sugere que brinque, pede ajuda com afazeres domésticos e companhia, porém a filha a atende por pouco tempo e logo retorna para o quarto.

Segundo a análise dos resultados pode-se concluir que o procedimento foi efetivo no ambiente escolar, uma vez que segundo relato da professora e da aluna, esta não mais se masturbou durante as aulas, fazendo as referências corretas sobre as funções, os comportamentos e os locais. A Educação Sexual é muito importante no ambiente da escola e da família (MAIA; MAIA, 2005; RIBEIRO, 1990)

Além disso, ressalta-se que ao oferecer orientações para a professora e para a mãe sobre o direito a sexualidade constatou-se que havia pouca informação com relação à idade e a manifestação da sexualidade, ou seja, ainda há muita falta de informação e preconceito sobre a sexualidade, especialmente de pessoas com deficiências (MAIA; RIBEIRO, 2010). Neste sentido, é essencial adequar os programas de educação sexual para o público com deficiência, a exemplo do relato de intervenção, a partir de diferentes procedimentos e estratégias garantindo que a sexualidade seja um direito de todos.

Considerações Finais

Segundo a análise dos resultados pode-se concluir que o procedimento foi efetivo no ambiente familiar e, principalmente, no escolar quanto à queixa inicial. Ainda é um tabu entre pais e professores lidar com a sexualidade da criança em casa e na escola, entretanto, prover informações e tirar dúvida é um dos meios iniciais para que os preconceitos gerados historicamente possam ser aos poucos desconstruídos, principalmente diante de situações explícitas de sexualidade, como a masturbação. Diante do relato de intervenção realizado ressalta-se a importância da educação sexual nas escolas de qualquer nível ou abrangência, também para pessoas com deficiências.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Elza Pereira; TARAZONA, Andréa Gonçalves; RODRIGUES Jr., Osvaldo Martins. Deficiência visual e orientação sexual: uma experiência. **Revista Brasileira da Sexualidade Humana** V. 1 n.º 2. p. 83 – 89, Julh-Nov,1990. Disponível em: http://www.adolec.br/bvs/adolec/P/pdf/volumes/volume1_2.pdf. Acesso em: 10 nov. 2010.

BEZERRA, Camilla Pontes; PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag. A vivência da sexualidade por adolescentes portadoras de deficiência visual. **Revista da Escola Enfermagem**. USP, São Paulo, v. 44, n.º. 3, p. 578-83, Sept. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v44n3/05.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2010.

FERREIRA, Adelir Pazeto; MELO, Sonia Maria Martins de; ROSA, Silvana Bernardes. Refletindo sobre a sexualidade na Educação Infantil. **Revista: Linhas**. v. 4, n.º 1, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1205/1020>. Acesso em: 11 nov. 2010.

FONSECA, Rochele Paz. PACHECO, Janaína Thaís Barbosa. Análise funcional do comportamento na avaliação e terapia com crianças. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, Campinas, v. 12, n.º 1/2, p.1-19, 2010. Disponível em: http://www.abpmc.org.br/volume12/A001_a27.pdf. Acesso em: 3 dez. 2010.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Sexualidade e Deficiências**. São Paulo: Ed Unesp, 2006.

_____; MAIA, Ari Fernando. (Orgs.). *Sexualidade e Infância*. **Cadernos CECEMCA**. São Paulo: Unesp; Brasília: MEC, SEF, 2005.

_____, RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. **Revista Brasileira**

Educação Especial, Marília, v. 16, nº 2, Aug. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000200002.

Acesso em: 12 nov. 2010.

_____; SPAZIANI, Raquel Baptista. Manifestações da sexualidade infantil: percepção de pais e professoras de crianças de 0 a 6 anos. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 11, nº. 01, p. 68 – 84, jan. / jun. 2010. Disponível em: http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/2017/pdf_43 Acesso em: 12 abr. 2011.

MELO, Marcos Ribeiro de; BERGO, Maria Stela de Araújo de Albuquerque. Atuação de Professor diante de manifestação de sexualidade nos alunos de deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.9, nº.2, p.227-236, Jul - Dez. 2003. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero2pdf/8me_lo_bergo.pdf. Acesso em: 12 nov. 2010.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação Sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

VERGUEIRO, Francisca Vieitas. GALLI, Rosa Maria de Mello. Masturbação Infantil. In: SILVA, Maria Cecília Pereira da (Org.). **Sexualidade começa na Infância**. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2007. p.75-81.

VITIELLO, Nelson. CONCEIÇÃO, Isméri Seixas Cheque. Manifestações da Sexualidade nas Diferentes Fases da Vida. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana** v. 4 – n.º1. p. 47-59. Jan a Junho, 1993. Disponível em: http://www.adolec.br/bvs/adolec/P/pdf/volumes/volume4_1.pdf. Acesso em: 12 nov. 2010.

INCLUSÃO ESCOLAR: PROPOSTA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA APAE DE BAURU

Salete Regiane Monteiro Afonso
APAE de Bauru (SP)

Palavras Chaves: AEE, inclusão escolar, deficiência
Contato: salete_psico@ig.com.br

Introdução e Objetivos

O presente trabalho pretende apresentar o serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE da APAE para alunos da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) matriculados nas Escolas Municipais da cidade de Bauru.

A Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) de Bauru trabalha há mais de quarenta anos com pessoas com deficiências, mas especificamente pessoas com Deficiência Intelectual, Física e Múltipla. Além destes, também desenvolve um trabalho voltado para pessoas com Autismo e patologias associadas. Por esta história, somada a filosofia inclusiva transformadora e, envolvida com as mudanças sociais em operação por todo o mundo, a APAE está consciente de que seu trabalho não deve ser um fim em si mesmo, mas verdadeiramente uma “ponte” no intuito de contribuir para a efetiva inclusão das pessoas com deficiência.

Neste sentido, vem sendo desenvolvidas ações em prol da inclusão e, dentre muitas delas, em 2009 foi firmada uma parceria com a Secretaria de Educação Municipal para atendimento aos alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais matriculados no ensino municipal, objetivando contribuir de forma significativa para o sucesso da inclusão escolar. Tal parceria possibilitou a ampliação dos atendimentos e, em 2011 foi implantado um novo serviço da APAE de Bauru: Centro de Apoio Pedagógico Especializado que oferta o AEE – Atendimento Educacional Especializado, o qual será descrito neste trabalho.

O Centro de Apoio Pedagógico Especializado tem como base a regulamentação da *Política Nacional de Educação Especial* na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), que é o reflexo de toda normatização interna, existente desde 1988 (Constituição Federal, 1988), somada às diretrizes internacionais vigentes, para os temas: pessoas com deficiência e educação (até o ano de 2007). E no sentido de prosseguir implementando a Política Nacional, restam aprovados, constantemente, novos instrumentos normativos e técnicos, tais como: Decreto Nº

6.571/2008; Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010; Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, dentre outros.

A ideia central, de acordo com as documentações referidas, é garantir às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o acesso a um sistema educacional que prime pela inclusão de todos, eliminando as barreiras que possam dificultar ou impedir tal acesso. Assim, compreende-se que a Educação Especial deve estar presente em todos os níveis e modalidades, realizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deve ser oferecido de forma não substitutiva à escolarização. Desta forma o AEE é definido como:

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular. NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 9/2010

Ainda sobre a oferta do atendimento educacional especializado, mais especificamente sobre o espaço onde este deve ser realizado, a NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 9/2010 explicita:

O atendimento educacional especializado deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado.

No que se refere a articulação dos profissionais dos centros de AEE com os professores das salas comuns de ensino, é prevista pela normatização vigente formação continuada e planejamento de estratégias mais adequadas para melhorar a participação e aprendizagem dos alunos.

Partindo de todo pressuposto, o Centro de Apoio Pedagógico Especializado da APAE de Bauru tem como objetivo ofertar atendimento educacional especializado no contra turno da escolarização para pessoas com deficiência física, intelectual, múltipla e transtorno global do desenvolvimento. Além disso, o serviço tem como meta a formação continuada para os professores que atendem a esses alunos, bem como os familiares.

A filosofia que embasa este trabalho pauta-se no desejo de uma sociedade mais justa, igualitária, portanto mais inclusiva, onde todos os envolvidos têm o compromisso de transformar a inclusão escolar em uma realidade necessária. A fundamentação teórica está pautada nos princípios filosóficos de Dignidade Humana, Igualdades de Direitos e Participação.

É utilizada a abordagem de ensino sociointeracionista e para isso, fundamentamo-nos, sobretudo, em Vygotsky (1998), seu maior expoente. Seus

pressupostos partem da idéia de homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social e enquanto participante de um processo histórico cultural.

Vygotsky defende a ideia de contínua interação entre as mutáveis condições sociais e as bases biológicas do comportamento humano. Partindo de estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, a depender das experiências sociais a que as crianças se acham expostas (DAVIS; OLIVEIRA, 1993, p. 49).

As ações do Centro estão voltadas para a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade considerando as necessidades específicas dos alunos com o intuito de propiciar autonomia e independência na escola e fora dela. As atividades do AEE se diferem das que são realizadas no ensino comum, pois são direcionadas para o desenvolvimento das potencialidades e habilidades de cada indivíduo. No atendimento a jovens e adultos, o Centro ainda pretende ampliar oportunidades de escolarização e oferecer formação para inserção no mundo do trabalho.

O professor do centro tem a formação inicial que o habilita para o exercício da docência, e formação específica na Educação Especial, inicial ou continuada. Deve conhecer as características do seu trabalho para não avançar sobre aquele da sala comum, deixando evidente a atuação de cada professor.

A avaliação é aqui entendida como um processo contínuo, que deve abranger os saberes, conceituais, atitudinais e procedimentais, tendo como finalidade a inclusão e não exclusão. Segundo Luckesi (1996) avaliar tem basicamente três passos: conhecer o nível de desempenho do aluno em forma de constatação da realidade; comparar essa informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo e tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados

Metodologia

O Centro está organizado institucionalmente para oferecer atendimento educacional especializado a cem alunos matriculados na rede municipal de ensino de Bauru com deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Ressalta-se que, das cem vagas disponíveis, oitenta são destinadas às crianças da educação infantil e vinte às pessoas da Educação de Jovens e Adultos.

Os atendimentos aos alunos do Centro são realizados de segunda-feira a quinta-feira, individual e/ou com turmas de até o máximo cinco alunos que participam

duas vezes por semana com duração aproximada de quatro horas. As sextas-feiras são destinadas a formação da equipe, articulação entre professores do centro e família, bem como para formação continuada dos professores do ensino comum que tem alunos inscritos no AEE.

O atendimento às crianças da Educação Infantil é realizado em um prédio num local central da cidade de Bauru com salas temáticas distribuídas da seguinte forma: sala de informática; sala de arte; sala de movimento e sala de ludicidade/jogos. Já para os alunos da EJA, as atividades são realizadas no prédio da sede da APAE que conta com espaços diversificados de aprendizagem, tais como: sala de Informática; espaço beleza; piscina terapêutica/pré esportiva; quadra de esportes e sala de atendimento em grupo para o trabalho de Habilidades Básicas e de Gestão. Ressalta-se que as Habilidades Básicas têm por objetivo capacitar o aluno para refletir, compreender e interpretar a realidade com autonomia para se comunicar, aprender a pensar e aprender a aprender. Já as Habilidades de Gestão visam a capacitar o aluno para atuar na sociedade e no processo produtivo com responsabilidade e de forma crítica e empreendedora.

A primeira ação dos profissionais envolvidos foi elaborar o Projeto Político Pedagógico que explicita as ações do centro em consonância com a regulamentação da nova Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. O referido projeto apresenta a síntese do pensamento administrativo-pedagógico institucional. Para avaliação diagnóstica, visando conhecer as necessidades e competências dos alunos que frequentam o AEE, será utilizado como subsídios, para a avaliação Pedagógica na Educação Infantil e para os alunos da EJA, os documentos presentes na Resolução SE nº 11 de 31 de janeiro de 2008, alterada pela Resolução SE nº 31 de 24 de março de 2008 (SÃO PAULO, 2008); no caso específico de crianças até seis anos de idade será utilizado ainda o Inventário Portage Operacionalizado. De posse destes resultados diagnósticos será elaborado o Plano de AEE para os alunos do centro. A avaliação é constante e contínua, já que importa identificarmos as lacunas de conhecimentos e as dificuldades de aprendizagem para serem trabalhadas desde que surjam e não somente no final do ano.

Discussão e Considerações Finais

A inclusão escolar de pessoas com deficiências e transtorno invasivo do desenvolvimento tem sido alvo de muitas discussões e reflexões, no entanto este assunto ainda não se esgotou e requer uma soma de esforços para que ocorra de

fato. O atendimento educacional especializado (AEE), neste contexto da educação inclusiva, se torna extremamente necessário, visto que é a partir deste trabalho que será avaliado cada aluno na sua especificidade e produzido recursos importantes para o desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem.

Partindo deste princípio o Centro de Apoio Pedagógico Especializado da APAE de Bauru, oferecendo o AEE, vem contribuindo de forma significativa para o processo da inclusão escolar. Com um mês de implantação, já é possível perceber a motivação dos alunos em participarem das atividades e relatos de avaliação positiva dos pais e professores que os acompanham cotidianamente.

Referências

- BAURU . Decreto nº 10.141 de 26/12/2005.BAURU, 2005.
- BAURU. Lei nº 5.321. BAURU, 2005.
- BAURU. Resolução PMB/SME de 0102/08/2006.BAURU, 2005.
- BRASIL. Constituição Federal. Senado Federal. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <<http://wwwt.senado.gov.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2011.
- BRASIL. Decreto Nº 3.298/99 que regulamenta a citada Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989. Brasília, 1999.
- BRASIL. Decreto Nº 6.571/2008 – Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Ministério da Educação. SEE. Brasília, 2008.
- BRASIL. Diretrizes Nacionais de Educação Infantil – CEB Nº 01 de 07.04.99. Brasília, 1999.
- BRASIL. Portaria nº818/MS/GM. Ministério da Saúde. Brasília, 2001.
- BRASIL. Portaria nº 1635/GM. Ministério da Saúde. Brasília, 2002.
- BRASIL. Lei Nº 10.172/01 – Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.
- BRASIL. Lei Nº 7.853/89 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília: 1989.
- BRASIL. Lei Nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente;Brasília:1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 248, de 23-12-1996, p. 2833-2841, 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010. Brasília, 2010.

BRASIL. Parecer 11/2000 – Diretrizes de EJA – CEB. Brasília, 2000.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 13. Brasília, 2009.

BRASIL. Resolução nº 1 de 03 fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio e Educação Profissional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaresolucao01_05.pdf>. Acesso em: 15 mar.2011.

DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. Psicologia na educação. São Paulo, Cortez, 1993.

LEONTIEV, A. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e outros. Psicologia e pedagogia. São Paulo, Centauro, 2005. p. 59-76.

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 3ª .ed. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1993

SÃO PAULO. Novas Diretrizes da Educação Especial. Secretaria Estadual de Educação. São Paulo, 2001.

SÃO PAULO. A Resolução SE nº 11 de 31 de janeiro, de 2008 .Secretaria Estadual de Educação. São Paulo, 2008.

WILLIAMS, L.C.A.; AIELLO, A.L.R. O Inventário Portage Operacionalizado: Intervenção com famílias. São Paulo: Memnom/FAPESP, 2001.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

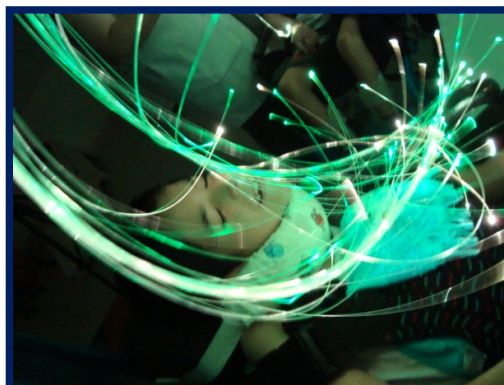
SNOEZELLEN/MSE: ESTIMULAÇÃO MULTISSENSÓRIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

Eder Ricardo da Silva
APAE de Bauru (SP)

Palavras-chave: Estimulação multissensorial; Snoezelen; Deficiência;
Contato: ederprof@ig.com.br



Sala Snoezelen APAE Bauru



Fibra Óptica

Introdução e Objetivos

O presente trabalho descreve a utilização do método Snoezelen/MSE na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Bauru (SP) – Centro Snoezelen/MSE do Estado de São Paulo.

Atualmente muito tem se discutido sobre formas, estratégias de ensino, adequações pedagógicas, terapêuticas e metodológicas para o ensino, aprendizagem e qualidade de vida da pessoa com deficiência. Na educação especial, principalmente, há um cuidado ao escolher atividades, terapias e outras formas de beneficiar e atingir o aluno de maneira positiva, produtiva e funcional.

É com esse objetivo que a APAE de Bauru (SP) buscou pesquisar novas e melhores possibilidades de oferecer um atendimento diferenciado aos seus usuários. E nesse sentido optou-se pelo Snoezelen/MSE.

O **SNOEZELLEN / MSE** é um método de estimulação multissensorial que surgiu na Holanda na década de 70 e foi criado por dois terapeutas: Ad **Verheul** e Jan **Hulsegge**. O nome **snoezelen** vem da junção de duas palavras: “**SNUFFELEN**”, explorar; e “**DOEZELLEN**”, relaxar. O MSE (**Multi Sensory Environment**) propõe um ambiente equipado com rico material multissensorial, ou seja, recursos que estimulam os cinco sentidos: visão, audição, olfato, tato e paladar. A proposta dos dois autores foi para melhorar a qualidade de vida, principalmente de pessoas com deficiência grave.

No Brasil, o Snoezelen/MSE funciona por meio de franquia social adquirida por meio de um curso de formação no método, realizado pelo Centro Snoezelen/MSE Brasil localizado na cidade de Curitiba (PR) na Associação Mantenedora do Centro Integrado de Prevenção – AMCIP.

A APAE de Bauru adquiriu a franquia social no ano de 2009 (SP) tornando-se Centro Snoezelen do Estado de São Paulo, implanto e iniciando os trabalhos neste mesmo ano.

Conceito e definição

O conceito da sala de Snoezelen proporciona conforto, através do uso de estímulos controlados, e oferece uma grande quantidade de estímulos sensoriais, que podem ser usados de forma individual ou combinada aos efeitos da música, notas, sons, luz, estimulação táctil e aromas (SELLA, 2008).

Outra abordagem conceitual é descrita por (CUNNINGHAM et al. 1991; HUTCHINSON, 1991; HULSEGG; VERHEUL, 1987):

O conceito Snoezelen acredita que as pessoas com profundo retardo mental interagem com seu ambiente primeiramente através de modalidades sensoriais e motoras de visão, audição, tato, olfato e paladar. O método envolve o uso de uma sala sensorial especialmente adaptada junto com uma abordagem permissiva e não diretiva para a terapia reconhecendo esse ambiente como motivador à criança explorar o seu redor. O método Snoezelen tenta dar à pessoa com retardo mental uma sensação de bem-estar.

Segundo VIEGAS (2003), Snoezelen pode ser definido como:

uma metodologia de trabalho que se destina a providenciar um ambiente multissensorialmente estimulante, onde os pacientes podem relaxar e interagir com os outros, passar algum tempo isolados, experimentar sensações e objetos, no seu ritmo, consoante à sua vontade e curiosidade.

ANNA QUON (1998) apud por VIEGAS (2003, p.62), define Snoezelen como:

um ambiente não-aterorizador pensado em proporcionar à criança, ou aos adultos, com deficiência de aprendizagem ou desenvolvimento uma experiência multissensorial. Uma combinação de sons, cheiros, luzes, vibrações e contato corporal, orientada para o prazer daqueles que o usam, longe da pressão do tratamento ou terapia dirigidos.

Segundo SELLA (2008, p.22), o Snoezelen:

É uma sala rica e maravilhosa cheia de detalhes em forma de luzes, cores, cheiros, sabores e texturas. É um espaço de prazer, silencioso, com controle da temperatura ambiente e preparado para estimular os

sentidos. Desperta o prazer e os sentimentos de bem-estar. Pode ser utilizado como experiência de aprendizagem, no tratamento e como relaxamento e lazer. A entrada sensorial é controlada e projetada especialmente para promover a interação, a escolha e o relacionamento. Alivia o estresse, a ansiedade e a dor. Promove mudanças, despertando e afetando os movimentos e a motivação. Oportuniza mudanças neuropsíquicas e oscilações neurais. Desperta ao máximo a potencialidade de uma pessoa, levando-a a uma resposta adaptável ao ambiente (significa reagir de maneira significativa e produtiva às situações ou coisas em seu ambiente).

Ainda para Viegas (2003), o Snoezelen consiste na criação de momentos verdadeiros de interação real e satisfatória indo ao encontro das necessidades do indivíduo com os seus ritmos e vontades. O terapeuta que está na sala com o paciente procura estimular os sentidos primários e básicos do desenvolvimento humano, objetivando reduzir a distância entre ele e o paciente, ampliando o seu relacionamento.

O Snoezelen também pode ser conhecido por Estimulação Multissensorial (MSE), segundo King (1993), uma das abordagens de tratamentos disponíveis para pessoas com deficiência múltipla grave, alterações no comportamento e nos processos sensoriais e perceptuais é o fornecimento de estímulo sensorial por meio do Snoezelen. Essa estimulação invoca a manipulação do ambiente para efetuar mudanças internas na criança, diminuindo o comportamento inadequado, reduzindo o estresse e provocando mais comportamentos adequados (King, 1993).

De acordo com SELLA (2008 p. 24) a sala Snoezelen propicia as seguintes habilidades:

- ✓ aumentam a atenção da concentração;
- ✓ estimulam a memória;
- ✓ elevam a consciência/põem em funcionamento a atenção;
- ✓ elevam a auto-estima e despertam as emoções;
- ✓ melhoram a mobilização e a criatividade;
- ✓ melhoram o desenvolvimento motor;
- ✓ melhoram a coordenação;
- ✓ incentivam a interação;
- ✓ fornecem uma atmosfera de encanto onde as pessoas são capazes de apreciar;
- ✓ desenvolvem a comunicação verbal;
- ✓ desenvolvem a interação social;
- ✓ melhoram o relaxamento físico;
- ✓ diminuem a agressividade;

- ✓ aumentam a oportunidade de escolha;
- ✓ reduzem a ansiedade;
- ✓ promovem a comunicação partilhada;
- ✓ ajudam a aliviar estados dolorosos;
- ✓ deixam os indivíduos felizes.

Hulsegge; Verheul (1987) mencionam algumas vantagens e desvantagens da utilização do método:

Vantagens

✓ Os indivíduos não têm de ser acompanhados por especialistas, os próprios funcionários podem encarregar-se disso, assim como os pais;

✓ É especialmente adequado para fortalecer relações entre os indivíduos e os técnicos. Nas sessões individuais existe uma maior atenção para com o indivíduo;

✓ Pode ter um efeito benéfico na confiança entre técnico e indivíduo;

✓ Requer uma cuidadosa observação dos indivíduos, a fim de reconhecer, registrar e traduzir sinais;

✓ Incentiva o pensamento criativo e de ação relativamente aos indivíduos com deficiência mental;

✓ Conduz a uma aceitação ativa do indivíduo com deficiência mental, por aquilo que ele realmente é. Isto quer dizer: fazer mudanças, crescimento, desenvolvimento, quando possível.

✓ Ensina-nos a ter mais compreensão para o desenvolvimento físico do indivíduo com deficiência mental profunda, pois é a ferramenta mais importante para explorar o mundo.

✓ O indivíduo com deficiência desempenha as sessões ao seu ritmo;

✓ A mudança de ambiente pode ser estimulante;

✓ Tem variados estímulos que oferecem uma ótima percepção para que as experiências sejam possíveis;

✓ Convida a uma espontânea exploração do ambiente, sem existirem obrigações;

✓ Além do desenvolvimento dos sentidos, existe também o desenvolvimento do sistema motor;

✓ Pressupõe agradáveis sensações e experiências;

✓ Mais do que tudo, o Snoezelen começa a partir das capacidades dos indivíduos em vez das suas incapacidades.

Desvantagens

- ✓ O Snoezelen não preconiza uma base teórica bastante sólida;
- ✓ Existe falta de uniformidade nas filosofias sobre o Snoezelen;
- ✓ Materiais utilizados podem ser encarados como diversão pelos usuários, o que não é objetivo da terapia Snoezelen.

Metodologia

Os atendimentos na sala de estimulação multissensorial são realizados baseando-se nos seguintes protocolos:

Indicação por profissionais da área da saúde e educação que apresentem uma queixa sensorial, comportamental ou emocional;

Inscrição para o atendimento;

Entrevista inicial para possíveis informações referentes ao histórico sensorial da pessoa indicada;

Autorização da família.

Após essa última etapa, é traçado o planejamento terapêutico do atendido, juntamente com a meta e o número de sessões previstas para ser atingida. Verheul; Hulsegge (1987) definiram as estratégias como Sensory Diets – Dieta sensorial.

O acompanhamento e a evolução dos atendimentos são registrados em fichas específicas nas quais são descritos: o objetivo da sessão, os equipamentos utilizados, o relato da sessão e as informações relevantes.

Como a sala é composta por vários equipamentos para a estimulação, cada sessão é preparada para facilitar e promover a aprendizagem ou a reeducação dos sentidos primários. A dieta sensorial é indicada de acordo com a queixa apresentada no momento da indicação do atendido.

Não foram encontrados dados na literatura nacional e internacional referente ao número de sessões previstas para um determinado atendimento. No entanto, é importante estabelecer um período de trinta minutos para realizar um trabalho de qualidade, com foco para organizar a estrutura da sessão. Outro fator importante é a preparação do ambiente, também chamado de Atmosfera Snoezelen – Verheul; Hulsegge (1987). O ambiente, que a sala de Snoezelen oferece, deve ser seguro e não ameaçador, promovendo o autocontrole, autonomia, descoberta e exploração, bem como efeitos terapêuticos e pedagógicos positivos. Assim, os sentidos são

estimulados dando sensação de prazer e favorecendo o desenvolvimento global do indivíduo.

Discussão e Considerações Finais

Existem pessoas com deficiências que vivem em espaços limitados, o que faz com que não tenham experiências, não desenvolvam os seus sentidos e não ampliem as suas habilidades cognitivas. Partindo desse princípio, a sala multissensorial oferece a oportunidade para viver experiências e construir uma ponte sobre as barreiras impostas pelas condições.

Após quase dois anos de experiência no método, percebe-se que os resultados que estão sendo notados nos permitem descrever a eficácia do Snoezelen/MSE para a melhoria dos processos perceptuais, emocionais, sensoriais e comportamentais dos usuários atendidos. A dieta sensorial (Hulsegge; Verheul, 1987), indicada individualmente, tem demonstrado resultados cada vez mais satisfatórios no que se refere à amplitude de repertório sensorial e de vivência.

Considera-se que a sala Snoezelen/MSE é um referencial inovador para o campo das terapias exclusivamente como reforçadora de habilidades funcionais. Nesse sentido, o crescimento e divulgação do método se fazem necessário afim de que mais pessoas com deficiências sejam beneficiadas e possam fazer uso dessa “terapia mágica”.

Referências

AMCIP, ASSOCIAÇÃO MANTENEDORA DO CENTRO INTEGRADO DE PREVENÇÃO O que é Snoezelen/MSE? Disponível em: <<http://www.amcip-pr.org.br/index2.htm>> Acesso em:15.mar.2011.

CUNNINGHAM, C. C., HUTCHINSON, R. Recreation for people with profound and severe learning difficulties: the Whittington Hall Snoezelen Project. In: The Whittington Hall Snoezelen Project. A Report from Inception to the End of the First Twelve Months (ed. R. Hutchinson). Chesterfield: North Derbyshire Health Authority, 1991.

HAGGAR, L. E.; HUTCHINSON, R. B. Snoezelen: an approach to the provision of a leisure resource for people with profound and multiple handicaps. Mental Handicap, 1991. p. 51–55.

HULSEGGE, J.; VERHEUL, A. Snoezelen : another world. Derbyshire: ROMPA, 2006.

KING, B. H. Self-injury by people with mental retardation: a compulsive behaviour hypothesis. *American Journal of Mental Retardation*. N. 98, 1993. p. 93 – 112.

SELLA, M. A. P. *Snoezelen – Um caminho para o mundo sensorial*, Curitiba, AMCIP, 2008.

VIEGAS, P. *Snoezelen – um recurso para o Psicomotricista: a psicomotricidade*, *Revista da Associação Portuguesa de Psicomotricidade*, vol. 1 nº1, 2003.

QUESTÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O DEFICIENTE AUDITIVO

Alessandra Bueno Ferreira
Celso Socorro Oliveira
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Campus Universitário de Bauru
Faculdade de Ciências

Palavras-Chave: Surdez, Formação de professores, libras.
e-mail: Alessandra.unesp@yahoo.com.br

1 Introdução

Num contato preliminar da pesquisa, privilegiou-se a leitura da dissertação de Buffa (2002) coordenadora do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo, justifica-se a preferência por tal pesquisa por constatar dados de um questionário aplicado a professores de educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º ano) num total de 196, sendo 73 de rede estadual, 54 da particular e 69 da municipal. A maioria, 56,63% (111), é formada em curso superior, sendo 55,85% (62) destes formados em Pedagogia. Dos professores participantes, 81,62% (160) sentem-se despreparados para atuar com criança deficiente auditiva, apesar de 45,91% (90) já terem atuado com as mesmas. Com base nos dados levantados, Buffa (2002) concluiu que os cursos de formação de professores não os preparam devidamente, para a atuação em sala de aula conforme as exigências impostas pelo movimento de inclusão escolar, mas, mesmo assim a maioria dos professores é a favor da inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular, desde que sejam providenciadas para sua real efetivação.

De acordo com a Assessoria de Comunicação do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da USP (Centrinho) (Portal USP)2011, no que se refere aos centros de apoio e associações ao deficiente auditivo em Bauru,destacam-se suas quatro unidades que tratam de pessoas deficientes auditivas e surdas: o Centro Educacional do Deficiente Auditivo (CEDAU),o Centro de Atendimento aos Distúrbios da Audição,Linguagem e Visão (CEDALVI),o Centro de Pesquisas Audiológicas (CPA) e o Núcleo Integrado de Reabilitação e Habilitação (NIRH). O primeiro é o responsável pela reintegração e reabilitação de crianças portadoras de deficiência auditiva buscando a atitude de comunicação oral e a integração da audição na vida da criança.Participam desse programa crianças que receberam o aparelho de amplificação sonora, a partir de 2 anos, com terapias de grupo e crianças mais novas com terapias individuais.O CEDAU implantou também o projeto "Casa Caracol" que

atende crianças de todo o Brasil com até dois anos de idade, portadoras de deficiência auditiva, com o objetivo de minimizar o impacto desta deficiência junto à família, ao auxiliar no desenvolvimento e na reabilitação da criança. Já o CEDALVI é a unidade do Centrinho responsável pelo tratamento terapêutico e pela adaptação de aparelhos de amplificação sonora. Os pacientes do CEDALVI também recebem um acompanhamento médico hospitalar multidisciplinar, seguindo a mesma filosofia de reabilitação desenvolvida pelo Centrinho, nos casos de lesões. O CEDALVI trabalha ainda com os distúrbios da linguagem em parceria com o curso de graduação de Fonoaudiologia da Faculdade de Odontologia da USP. São atendidos casos de voz, fluência, linguagem infantil, linguagem adulta, distúrbios de leitura escrita, articulação e diagnóstico. Faz parte do CEDALVI o CDV - Centro de Distúrbios da Visão, aonde a reabilitação do portador de deficiência visual também vem sendo desenvolvida pelo Centrinho. As especialidades tratadas envolvem cirurgias de catarata e glaucoma congênito, treino ortóptico, treino de locomoção e terapias de estimulação sensorial. Além desses casos, são atendidos portadores de cegueira total e de visão subnormal. O CPA, Centro de Pesquisas Audiológicas, desenvolve pesquisas e tratamento avançado na área de distúrbios auditivos. No Brasil, o Centrinho foi pioneiro a realizar o implante coclear multicanal. O implante coclear é uma intervenção cirúrgica realizada nos casos de distúrbios auditivos profundos, quando a adaptação de amplificador sonoro individual não é capaz de sanar a deficiência. O implante é realizado em adultos e crianças, a partir dos dois anos de idade. E o NIRH trabalha com pessoas surdas, com idade entre 7 e 30 anos, é apoiado técnica, financeira e socialmente pela Fundação para o Estudo e Tratamento das Deformidades Crânio-Faciais (FUNCRAF). Este programa, criado em 1991, tem a finalidade de dar assistência à capacitação profissional de pacientes regularmente matriculados no Centrinho/USP. O NIRH tem projetos na área educacional e profissionalizante, que auxiliam no desenvolvimento da auto-estima dos pacientes, tornando-os seres humanos aceitos, compreendidos e respeitados, tendo como maior objetivo a integração social.

A problemática do presente artigo se refere ao início de uma análise da escassez de profissionais de nível superior com formação na área de deficiência auditiva, a falta de acesso a tecnologia pertinente no sistema educacional para o aluno com deficiência auditiva na cidade de Bauru e as dificuldades enfrentadas pelos professores e por esses alunos na escola. Serão abordados conceitos sobre a Deficiência auditiva e a Formação de Professores para a Educação Especial.

2 Objetivos

- 1) Refletir sobre a prática pedagógica e a formação para a educação especial.
- 2) Analisar as dificuldades enfrentadas pelo professor e pelo deficiente auditivo no âmbito escolar na cidade de Bauru.

3 Metodologia

Conforme mencionado anteriormente, esse artigo tem como base, o trabalho de BUFFA (2002), que executou uma pesquisa com 1.276 professores da rede regular de ensino de Bauru que atuam nas classes comuns em níveis de educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano), na esfera estadual, municipal e particular.

A identificação do número de professores foi levantada por BUFFA (2002) junto à Diretoria de Ensino de Bauru, sendo que 473 professores atuam nas escolas estaduais em classes do I ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano), 354 professores nas escolas particulares de educação infantil e I ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e 449 professores que atuam nas escolas municipais em classes de educação infantil e I ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Tendo em vista o número elevado de professores, a autora optou por estudar uma amostra deste universo. E o presente artigo, terá como foco a análise de uma pequena parte desta amostra, que abrange questões sobre a educação inclusiva, o conhecimento sobre a deficiência, o contato com a criança deficiente auditiva e o ambiente escolar. Buffa (2002) constituiu a amostra estratificada com relação ao tipo de rede de escola, ficando 73 professores da rede estadual, 69 da municipal e 54 da particular, selecionados aleatoriamente.

A opção metodológica de Buffa (2002) para a coleta de dados foi a aplicação de um questionário, abrangendo questões referentes à educação inclusiva. Foram selecionadas para esse artigo uma pequena parte dessa coleta. Futuramente esses dados serão usados como análise comparativa com nova pesquisa a ser feita, com dados mais recentes, sendo este o objetivo final desta pesquisa, considerando que a pesquisa de Buffa (2002) contém dados de 9 anos passados.

4 Discussão

A análise dos resultados foi efetuada pela pesquisadora junto a especialistas renomados na área de deficiência auditiva.

No que se refere ao conhecimento dos professores sobre a deficiência auditiva, constatou-se através da análise de Buffa (2002), que 26,52% (52) dos professores sentem-se satisfeitos com seu nível de conhecimento, enquanto 72,95% (143) sentem-se insatisfeitos. A autora ainda afirma que os dados indicam a limitação da capacitação docente para lidar com o deficiente auditivo, em função da qualidade dos Cursos de Formação que, como referem Teles (1990) e Bueno (1999), não contemplam disciplinas e ou conteúdos relativos às necessidades educacionais especiais, tanto em nível médio como em nível superior. Conteúdos programáticos referentes aos portadores de necessidades especiais ainda são escassos na formação do professor.

O MEC recomenda através da portaria nº. 1793/ 94 (BRASIL 19944b) a incluir a disciplina “Aspectos Ético- Político- Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, no entanto, tanto nos cursos de Pedagogia como Psicologia e todas as licenciaturas, esta exigência nem mesmo esta presente nos cursos de professores, deixando essa formação a desejar. De acordo com BUFFA (2002) estes dados indicam que os professores, de uma forma geral, estão despreparados para atender as exigências impostas pela inclusão.

Quanto ao contato com a criança deficiente auditiva, segundo BUFFA (2002), observou-se que a maioria, 54,59% (107) dos professores participantes, já manteve contato com os mesmos, enquanto que 31,12% (61) afirmaram que não, já 13,26% (26) dos professores assumiram desconhecimento sobre a presença ou não de alunos deficientes auditivos em sua escola.

No que diz respeito ao ambiente escolar e a adequação da classe para receber a criança deficiente auditiva, 73,98% (145) colocaram como prioridade a necessidade de redução do número de alunos por classe. Outro dado significativo para a autora é quanto á classe estar equipada com materiais específicos e adaptados, 72,96% (143) dos professores colocaram como segunda opção em nível de prioridade, para ela, esta situação extremamente necessária provavelmente se concretizará de forma gradativa acompanhando o processo de inclusão. Quanto á necessidade de um intérprete de LIBRAS em sala de aula, a porcentagem atribuída pelos professores foi baixa, ou seja, 13,78% (27) e 43,37% (85) dos professores demonstram o desejo de aprender esta língua.

Diante dos dados analisados, BUFFA (2002) observa que apesar da maioria dos professores se colocar a favor da inclusão, ainda não perceberam que a escola tem que se flexibilizar para atender à diversidade do aluno, conforme os princípios da inclusão escolar.

Essa discussão prossegue com a definição dos conceitos sobre a deficiência auditiva e algumas ponderações.

Couto-Lenzi (1997) expõe muito claramente a condição do indivíduo com deficiência auditiva. Sua única limitação seria na percepção dos sons, que pode afetá-lo em diferentes graus. Mas o avanço científico e tecnológico é capaz de proporcionar dispositivos que favorecem sua capacidade de compreensão.

Conforme publicação da Entidade SORRI (2009), há quatro tipos de deficiência auditiva, a condutiva, sensorio-neural, mista e a central. A deficiência auditiva condutiva se dá com qualquer interferência na transmissão do som desde o conduto auditivo externo até a orelha interna (cóclea). A orelha interna tem capacidade de funcionamento normal mas não é estimulada pela vibração sonora. Esta estimulação poderá ocorrer com o aumento da intensidade do estímulo sonoro e a grande maioria das deficiências auditivas condutivas pode ser corrigida através de tratamento clínico ou cirúrgico. A deficiência auditiva sensorio-neural ocorre quando há uma impossibilidade de recepção do som por lesão das células ciliadas da cóclea ou do nervo auditivo. Os limiares por condução óssea e por condução aérea, alterados, são aproximadamente iguais. A diferenciação entre as lesões das células ciliadas da cóclea e do nervo auditivo só pode ser feita através de métodos especiais de avaliação auditiva. Este tipo de deficiência auditiva é irreversível. Já a deficiência auditiva mista ocorre quando há uma alteração na condução do som até o órgão terminal sensorial associada à lesão do órgão sensorial ou do nervo auditivo. O audiograma mostra geralmente limiares de condução óssea abaixo dos níveis normais, embora com comprometimento menos intenso do que nos limiares de condução aérea. E a deficiência auditiva central (disfunção auditiva central ou surdez central) é um tipo de deficiência auditiva que não é, necessariamente, acompanhado de diminuição da sensibilidade auditiva, mas manifesta-se por diferentes graus de dificuldade na compreensão das informações sonoras. Decorre de alterações nos mecanismos de processamento da informação sonora no tronco cerebral (Sistema Nervoso Central). A pesquisa da SORRI (2009) também aponta os diferentes graus de severidade da deficiência auditiva, bem como suas causas. Os indivíduos com níveis de perda auditiva leve, moderada e severa são mais frequentemente chamados de deficientes auditivos, enquanto os indivíduos com

níveis de perda profunda são chamados surdos. São diversas as causas da deficiência auditiva, a condutiva pode ser causada por Cerume ou corpos estranhos do conduto auditivo externo, otite externa, otite média, estenose ou atresia do conduto auditivo externo, perfurações da membrana timpânica (variável de acordo com a extensão e localização da perfuração), obstrução da tuba auditiva, fissuras palatinas, otosclerose. Já as causas da deficiência auditiva sensorio-neural podem ser pré-natais, de origem hereditárias (síndrome com surdez, aberrações cromossômicas), de origem não hereditárias (infecções maternas por sífilis, herpes, toxoplasmose, drogas ototóxicas e outras), causas perinatais, prematuridade e/ou baixo peso ao nascimento, trauma de parto, (fator traumático), doença hemolítica do recém-nascido, causas pós-natais, infecções (meningite, encefalite, parotidite epidêmica caxumba, sarampo, drogas ototóxicas, perda auditiva induzida por ruído (PAIR), traumas físicos que afetam o osso temporal.

Oportunamente, Buffa (2002) com base em suas pesquisas, comenta que a intervenção pedagógica é essencial para que as conseqüências da deficiência auditiva não comprometam a competência intelectual, social e emocional da criança, sendo de grande importância que as crianças estejam expostas a um maior número de experiências auditivas e a maiores oportunidades de aprendizagem.

Portanto, se faz necessário que o educador tenha conhecimento da realidade, limitações e, sobretudo, das capacidades do aluno com deficiência auditiva para melhor atuação. Cabe ressaltar que há, entretanto uma enorme diferença quanto às perdas auditivas, que vão desde perda auditiva leve, moderada e profunda, e é imprescindível que essas diferenças sejam discutidas e analisadas em seus vários aspectos no âmbito escolar.

5 Considerações Finais

Com base nas ponderações do presente artigo, conclui-se que o enfoque dado à atuação do professor merece ser discutida e repensada em uma perspectiva de como a educação inclusiva está se constituindo nas escolas públicas que trabalham com educação especial. Entretanto, a prioridade desta pesquisa está diretamente relacionada ao despreparo dos professores que lidam com alunos com deficiência auditiva, considerando que as ações de formação são curtas, muitas vezes desvinculadas das práticas realizadas na escola e não os prepara devidamente para atender as necessidades e as diversidades do aluno com deficiência auditiva.

Verificou-se que apesar de suas limitações, o deficiente auditivo pode aprender de diversas formas, desde que haja recursos disponíveis e formação adequada do educador. Porém, os dados analisados, prioritariamente os apontados por BUFFA (2002) mostram que as escolas carecem de investimentos, precisam ser equipadas para atenderem as crianças portadoras de deficiências e os professores precisam ser preparados. Poucos são os professores que passaram por cursos na área do ensino especial.

Por fim, as contribuições do presente artigo, possibilitam reelaborar questões sobre a inclusão que se pretende para o deficiente auditivo, quanto ao grau de acesso ao conhecimento, sem pretender uma resposta pronta e definitiva.

Referências

Bueno JGS. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? *Rev Bras Educ Esp* 1999; 3:7-25.

Buffa, Maria José – A inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular: uma visão do professor de classe comum; 2002

Brasil. Ministério da Educação. *Secretária da Educação Especial. Portaria nº 1679, de 2 de dezembro de 1999, dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de curso, e de credenciamento de instituições.* [consultado em 11 de Abril de 2011]. Disponível em: [HTTP://mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf](http://mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf)

Couto-Lenzi, A. - A integração das pessoas surdas. *Espaço*, v.7 (jan./jun.), p.22-25, 1997

Teles MF. Universidade e formação de professores em educação especial. *Integração* 1990; 3:29-30

Sorri Ação entre amigos-2009. Informações básicas sobre a deficiência auditiva.

[consultado em 11 de Abril de 2011]. Disponível em: <http://www.entreamigos.com.br>

Portal USP. Assessoria de comunicação. [consultado em 10 de Abril de 2011]. Disponível em: <http://www.centrinho.usp.br>

SALA DE RECURSOS PARA DEFICIENTES VISUAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Fernanda Aparecida Bicudo da Silva
Eliana Marques Zanata
FC/Unesp-Bauru

Palavras-chave: Educação. Deficiente Visual. Inclusão.
Contato: fer_bicudo@yahoo.com.br

A visão é um sentido de grande importância para o desenvolvimento humano, pois é ela que fornece as informações sobre o ambiente e permite o conhecimento do mundo que nos cerca. Sendo assim, é fundamental no processo educativo da criança, que se tenha um atendimento de atendimento específico para garantir o seu pleno desenvolvimento.

Atualmente a inclusão de crianças com deficiência visual nas classes regulares é tema de múltiplas discussões. Dentre elas, a questão da formação de professores especializados, sala de recursos e disponibilização de material didático. Esses itens básicos são absolutamente necessários para que essas crianças tenham grande estimulação para o desenvolvimento da sensibilidade e das suas capacidades como qualquer outra, da mesma idade, mas com visão perfeita. A inserção do deficiente visual na escola comum, a sua socialização e as relações com outras crianças videntes, possibilitam a real valorização do indivíduo, a superação e o desenvolvimento de suas potencialidades.

É também nesse contexto de inclusão escolar que, de forma geral, se amplia o respeito à diversidade e a aceitação do diferente na sociedade por parte de educadores e educandos em constante troca de experiências e aprendizagem. No Brasil a Educação Especial está em crescimento, há garantia legal e empenho, de forma específica no estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Educação em programas de melhoria e capacitação de professores especializados para o atendimento dessas crianças e jovens na escola.

Durante todo esse processo de desenvolvimento da criança deficiente a família é indispensável, tanto na aceitação e compreensão da deficiência, bem como nos procedimentos e acompanhamento das atividades dentro da escola. A presença da família é importantíssima, não somente nos casos das crianças deficientes visuais, mas de todos, deficientes ou não.

Portanto é de suma importância analisar as relações sociais dentro da escola com o deficiente, a fim de procurar rever os conceitos, preconceitos e posturas que

ainda são encontradas em relação ao deficiente visual, na sociedade e na escola, de forma a tentar-se aceitar as diferenças, convivendo com elas e exaltar as potencialidades e capacidades de cada um. As dificuldades para que se tenha de forma efetiva uma educação inclusiva ainda é grande, mas é preciso empenho, força e dedicação no trabalho não só com deficientes, mas na educação como um todo.

Sobre o atendimento educacional de alunos com deficiência visual há uma longa trajetória histórica que não será em sua totalidade abordada no presente momento. Dessa forma é preciso destacar aspectos importantes da inserção escolar e das conquistas do deficiente no Brasil até os dias de hoje e sua inclusão na sociedade como ser participante e ativo.

De fundamental importância é ressaltar que antigamente e por muito tempo o deficiente era excluído, isolado da convivência social. De forma específica, o cego, a sua figura era associada à pedinte, músico, vendedor de balas. Na religião a pessoa com deficiência era vista como conseqüência de pecado e castigo. Historicamente as sociedades estigmatizavam essas pessoas consideradas anormais de acordo com seus princípios, como em Esparta na Grécia antiga, a aptidão física, principalmente dos filhos homens era fator de extrema importância, portanto os deficientes físicos eram sacrificados ao nascer e o cego era considerado por ser assim como punição dos deuses.

Ao longo da história da humanidade, diferentes maneiras de compreender a problemática das deficiências foram sendo construídas, modificando-se, alternando-se em por vezes, até coexistindo sob a forma de atitudes sociais diversas em relação àquelas pessoas consideradas divergentes para os padrões de normalidade. (DALL'ACQUA, 2002 p.52).

Assim apresentamos inicialmente algumas declarações e direitos defendidos no mundo sobre a educação inclusiva de pessoas com deficiências de grande importância descritas no Quadro 1.

QUADRO 1: Síntese cronológica dos documentos internacionais voltados para a inclusão sócio-educacional e suas proposições.

| Cronologia | Documento | Proposição |
|-------------------|---|--|
| 1948 | A Declaração Universal dos Direitos do Homem. | Os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) adotaram um documento de 30 artigos em que dispõe os princípios de igualdade, liberdade e sobre direitos econômicos, sociais e culturais. Dessa forma em relação à educação, em seu artigo 26, incisos I e II estabelece o direito e a igualdade educacional a todos os homens. |

| | | |
|---------|--|---|
| Em 1959 | Declaração dos Direitos da Criança. | a Declaração dos Direitos da Criança é vigorada e garante os direitos a todas as crianças, sem distinção de raça, cor, sexo, nacionalidade, religião, posição econômica, ou seja, qualquer condição inerente relacionada à criança ou a sua família. Quanto à educação, estabelece o direito a educação gratuita e o lazer, e de forma específica salienta os cuidados especiais com as crianças deficientes física ou mentalmente. |
| Em 1975 | Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente | A Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente foi aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 09 de dezembro de 1975. Dentre os princípios e direitos assegurados, de igualdade e de desenvolvimento pleno de atividades, e outros direitos como a ter tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se a aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social. |
| Em 1994 | Declaração de Salamanca | Em 1994 a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais da Espanha/UNESCO, resultou na Declaração de Salamanca. É um documento de grande importância, pois abre espaço para a escola inclusiva, proclama que todos, crianças, jovens e adultos podem aprender juntos, independente das diferenças e deficiências, sejam elas físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou culturais. |

No Brasil, com relação à educação e as garantias de direito a educação do deficiente tem a sua legitimação com a Constituição Federal de 1988, que declara:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988 Art. 208^º).

Estabelece ainda no Art. 208^º inciso III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. E legitima como no caso para deficientes visuais, disponibilidade de sala de recursos.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (BRASIL, 1996), contém um capítulo sobre educação especial. De forma específica o artigo 58 destaca para a oferta de educação especial e atendimento especializado desde a educação infantil que compreende faixa etária de 0 a 6 anos. Garante a inclusão no sistema de ensino escolar de alunos com necessidades especiais, assegurando “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1996, art. 59, inciso I).

A partir dos direitos e garantias estabelecidos para a inclusão escolar da pessoa com deficiência, e a necessidade de recursos especiais, de maneira específica a sala recursos, para a aprendizagem das crianças deficientes visuais e de visão subnormal seja desenvolvida inicialmente é importante observar para que não haja segregação, como afirma Dall'Acqua evitando o distanciamento entre a educação comum e a educação especial.

Para a educação comum, o deficiente visual continua sendo compreendido como de responsabilidade exclusiva da educação especial. Aliás, seja por seus aspectos conceituais, metodológicos ou políticos, a conjunção de fatores tem mantido os dois atendimentos funcionando separadamente. (DALL'ACQUA, 2002 p.83).

O processo de inclusão escolar de alunos com deficiência muitas vezes requer recursos e atendimento especializado, dessa forma, a sala de recursos funciona como suporte pedagógico. Para tanto é necessário compreender que para sua legitimação, estruturação e funcionamento, foi necessário que houvesse uma garantia legal, ou seja, no corpo de leis que garantam os direitos de acesso, permanência e qualidade no processo educativo das pessoas com deficiência.

O estudo sobre os alunos deficientes visuais e de visão subnormal que freqüentam a sala de recursos é de grande importância para que se possa compreender a necessidade de um trabalho pedagógico especializado para o ensino dessas crianças. A sala de recursos é essencial, pois é nela que o deficiente visual irá aprender o conteúdo escolar concomitantemente com a sua classe na escola, de modo específico, como a alfabetização no sistema Braille, e a utilização de diversos recursos indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem como a máquina de escrever em Braille, gravador, bengala, materiais em alto relevo, dentre outros. É de suma importância estudar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da sala de recursos e como acontece a interação com o professor da sala de aula da escola regular.

É propósito deste trabalho pesquisar a dinâmica educacional que envolve alunos deficientes visuais e de visão subnormal que freqüentam salas de recursos na Diretoria de Ensino de Bauru. O interesse por esse tema surgiu a partir de um caso de deficiência visual de uma criança membro da minha família. diante da falta de conhecimento e instrução, na questão de seu desenvolvimento, com relação à orientação, motricidade e sensibilidade. Logo em seguida, na fase escolar, a inserção na classe regular, e a falta de suporte, de organização escolar em relação ao espaço, recursos e principalmente a falta de preparo do professor no trabalho com a criança

deficiente visual, e a utilização de sala de recursos em outra cidade, e todas as dificuldades foi o motivo principal norteador ao aprofundamento nessa temática.

Diante das necessidades escolares para o ensino-aprendizagem de crianças com deficiência visual e visão subnormal tem como finalidade retratar como acontece o processo de adaptação entre alunos, familiares e professores. Pretende-se analisar a utilização dos recursos materiais específicos para o ensino dos conteúdos escolares para o acompanhamento e aprendizagem do aluno deficiente nas classes regulares. Dessa forma, compreender como essas crianças chegaram à determinada sala de recursos? Quais são os recursos disponíveis? Como acontece o acompanhamento das atividades e o desenvolvimento escolar dessas crianças? Dentre outros questionamentos que podem ser colocados no andamento da pesquisa.

Esse trabalho de pesquisa tem como objetivo geral o estudo das competências e da importância do trabalho realizado em uma sala de recursos para deficientes visuais no interior paulista, de forma específica nas cidades de Bauru e Jaú. Tem ainda como: levantar quais os materiais didáticos e os recursos utilizados durante o processo educacional; levantar o perfil dos alunos que freqüentam a sala de recursos; apontar quais os fatores de sucesso e fracasso durante o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência visual sob sua ótica e do professor da sala de recursos.

Ao final deste estudo pretende-se encaminhar os resultados obtidos a Diretoria de Ensino de Bauru e de Jaú, na intenção de que estes possam contribuir para o efetivo trabalho pedagógico nas salas de recursos.

Metodologia

Este trabalho se constitui em uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual segundo Duarte (2004), apesar dos riscos e dificuldades que impõe, revela-se sempre um empreendimento profundamente instigante e desafiador.

Dentre as escolas do interior do estado de São Paulo que possuem sala de recursos para deficientes visuais o trabalho de pesquisa será realizado em duas escolas estaduais, sendo uma na cidade de Bauru e outra na cidade de Jaú. Ambas possuem sala de recursos para deficientes visuais, e estão localizadas em bairro de classe média. Atendem alunos cegos e com baixa visão que freqüentam classe comum nas escolas estaduais de Bauru, Jaú e região respectivamente.

Os participantes desta pesquisa são todos os alunos e os professores das salas de recursos para deficientes visuais das escolas selecionadas, contudo ainda não temos o número exato de participantes, pois conforme afirma Duarte (2004), o

número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas, dificilmente pode ser determinado a priori.

Entrevistas semi-estruturadas sob a forma de um questionário com perguntas específicas para os professores das salas de recursos e outro questionário específico para os alunos que freqüentam as salas de recursos, compõe os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa.

Os dados serão e apresentados por relato através das respostas aos questionários, e a análise se dará à luz da literatura estudada.

Discussão E Considerações Parciais

Para a organização e realização deste trabalho, neste ano de 2011, seguindo o cronograma o projeto encontra-se na fase de coleta de dados. Os instrumentos de coleta de dados foram elaborados com apoio da literatura estudada. O questionário para os professores versa sobre seu perfil profissional, descrição narrativa do trabalho desenvolvido na sala de recursos em relação a atenção ao aluno cego e ao aluno com baixa visão, e finalmente sobre sua auto-percepção em relação a sua formação para desenvolver esse trabalho. O questionário destinado a coleta de dados com os alunos versa sobre o perfil do educando, tipo de déficit visual que possui, tempo que utiliza os serviços da sala de recursos, como se dá o seu processo de inclusão na escola comum e, por fim, como o aluno traça sua auto-percepção em relação a participação nas atividades da sala de recursos e o quanto estas são efetivas como apoio ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

As escolas objeto de estudo já foram contatadas e aceitaram participar da pesquisa. A coleta tem previsão de início no mês de maio e término no mês de abril do ano de 2011. Na seqüência, a tabulação e análise dos dados da pesquisa estão previstas para os meses de junho e julho, e a redação dos resultados analisados, nos meses que se seguem.

A hipótese levantada é que a sala de recursos deve prover condições que venham a garantir o acesso e a permanência do aluno cego e com baixa visão em salas de aula comuns com garantia também da qualidade e atenção as reais necessidades dos educandos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394**. Publicada no D.O.U. de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. **Secretaria da Educação Especial. Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de Educação Especial. Área de Deficiência Visual**. Brasília: Série Diretrizes, 1995.

DALL' ACQUA, M.J.C. **Intervenção no ambiente escolar: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

DUARTE. R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Pedagogia Cidadã Cadernos de formação: Metodologia da Pesquisa Científica e Educacional. In: COELHO; BROENS; LEMES (ORGS). São Paulo: Unesp Pró-reitoria de Graduação, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. Assembléia Geral das Nações Unidas, 1959.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Assembléia Geral das Nações Unidas, 1975.

A INFLUÊNCIA DA DANÇA E DA LINGUAGEM CORPORAL NA HABILIDADE COMUNICATIVA DO SURDO: UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO.

Adriana do Carmo Bellotti
Daiane Natalia Schiavon
Neusa Aparecida Mendes Bonato
Luci Pastor Manzoli
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Araraquara/SP

Resumo

Em seu dia-a-dia, o homem depende da audição para construir o seu mundo de significados e a falta de audição o incapacita de receber informações verbais necessárias para estabelecer relações de significação com o seu meio, de receber informações necessárias aos seus processos mentais e, portanto, de adaptação ao meio social. Neste sentido, a dança favorece a busca de novas possibilidades de movimentos utilizando o corpo para comunicação, expressão e problematização da realidade e de seus sentimentos. Sob essa ótica, o presente estudo teve por objetivo realizar atividades de expressão corporal com um grupo de alunos surdos procurando desenvolver mecanismos para contribuir com a harmonização física, mental e corporal através da dança, buscando melhorar a habilidade comunicativa do surdo. O trabalho encontra-se em andamento e se desenvolve em uma escola de periferia do ensino fundamental da rede pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo. São participantes desse estudo cinco alunos surdos com idade variando de oito a quatorze anos e dez alunos ouvintes da mesma faixa etária. Apesar do trabalho se encontrar em andamento, os resultados parciais já apontam para uma notável diferença nas atitudes dos alunos em relação à interação consigo mesmo, com a família, com os colegas e, com os demais membros da escola, demonstrando uma maior autoconfiança no momento das apresentações das coreografias e uma melhora no desempenho escolar.

Palavras-chave: Surdez, Inclusão, Dança.

Contato: dribellotti@hotmail.com

Introdução e Objetivos

Sabemos que em seu dia-a-dia, o homem depende inteiramente dos órgãos de seus sentidos recebendo e emitindo estímulos, mensagens e impressões os quais promovem o seu envolvimento psicológico e social com o meio que se relaciona.

Sob esse prisma, desde a mais tenra idade, vai construindo seu mundo de significados, processando informações, programando respostas, valendo-se das palavras "pensamento e conceitos elementares cuja reiteração dá origem à memória, à imaginação, julgamento e abstração" (GODINHO, 1982. pág 17).

A ausência dos receptores sensoriais com especial destaque à audição (órgão responsável pela aquisição da linguagem) incapacita o homem de receber informações verbais, de situar-se no mundo sonoro, de estabelecer relações de

significação com os objetos, de adquirir linguagem, de expressar suas necessidades básicas e receber informações necessárias aos processos mentais e adaptação às normas sociais do ambiente que o cerca.

Segundo Almeida (2005), por conta da importância da linguagem em todas as dimensões do desenvolvimento, ser incapaz de ouvir e de falar é uma deficiência crítica que pode dificultar o ajuste social e acadêmico.

Dança não é só movimento, mas também um pensamento que envolve diversos significados, aspirações, inspirações e possibilidades que para Garcia e Hass (2003) podem e devem ser canalizados para auxiliar, de forma positiva e qualitativa o desenvolvimento integral do ser humano. Para Osson (1988), a dança deve acompanhar o indivíduo como técnica educativa e criativa desde os primeiros anos escolares até a fase adulta.

Barreto (2004) afirma que dançar é algo essencial à formação humana e seu ensino na escola tem o potencial de contribuir para a construção de um processo educacional mais harmonioso e equilibrado do ser humano. Para a autora, o objetivo da dança na escola não pode ser o aprimoramento de técnicas e a imposição das práticas de dança em detrimento de outras. A mesma autora sugere ainda que a dança seja utilizada para aprofundar conhecimentos em outras áreas das disciplinas escolares, citando algumas estratégias que podem ser utilizadas no processo de ensino da dança na escola como atividades lúdicas, atividades técnicas e atividades inspiradas no cotidiano dos alunos como temas de cultura brasileira.

No contexto escolar, a dança pode encaminhar crianças e jovens para uma prática prazerosa. Nas aulas, a ideia é a de que os alunos busquem novas possibilidades de movimentos utilizando seu corpo para expressar e problematizar a realidade e seus sentimentos. No caso do surdo, tal busca é fundamental para que ele consiga estabelecer comunicação com as pessoas.

Como qualquer outra manifestação artística, a dança é uma forma de conhecimento que envolve a intuição, a emoção, a imaginação e a capacidade de comunicação, assim como o uso da memória, da interpretação da análise, da síntese e da avaliação crítica (BRASIL, 1998, p. 74).

Segundo Baiak (2006), o homem primitivo dançava porque não sabia falar. A dança era um ótimo recurso para desenvolver uma linguagem diferente da fala e da escrita, inibindo a timidez e aumentando a sociabilização de grupos, levando-os a terem consciência corporal e espacial. Sendo assim, os surdos podem utilizá-la como forma de comunicação com a sociedade.

A dança é uma possibilidade de expressão e também de comunicação humana que, através de diálogos corporais e verbais, viabiliza o autoconhecimento, os conhecimentos sobre os outros, a expressão individual e coletiva e a comunicação entre as pessoas (BARRETO, 2004, p.101).

Para Fux (1988), o ensino da dança para os surdos deve iniciar sempre com elemento simples da natureza como água, mar, vento, coisas que nos cercam, a fim de estimular o movimento pelo espaço expressando estes elementos. A utilização de imagem e de vivências corporais são essenciais para a criação do contato do corpo com o meio.

Mauerberg-de-Castro (2005) afirma que é preciso encorajar as crianças e adolescentes surdos a organizarem sua expressão corporal como qualquer outra criança, valorizando suas conquistas e não somente reforçando as limitações. As atividades de dança para surdos devem ser planejadas de modo que desenvolvam o interesse, motivação, entendimentos e capacidades motoras e físicas individuais. Dança envolve atividades de detecção (presença e ausência de sons), discriminação (diferenciar sons rápidos de sons lentos) e identificação de sons (instrumentos musicais que são reconhecidos corretamente). Esses três processos sempre podem ser associados a movimentos corporais (MAUERBERG-de-CASTRO, 2005, p.319).

O fato do surdo não escutar a música, não o impede de compreender os movimentos e fazer descobertas corporais. Taylor (1994) afirma que os surdos apreciam a música e conseguem sentir as vibrações sonoras e ritmos por meio de instrumentos musicais, principalmente as notas agudas. Em relação à dança, como desenvolveram a observação captam rapidamente os movimentos da coreografia olhando o professor. Têm facilidade com a dança, pois utilizam a expressão corporal e facial para se comunicar.

A integração dos surdos com os ouvintes durante a dança é de extrema importância para o seu desenvolvimento, como relata Fux (1988). O mesmo autor acredita que desta forma estaremos contribuindo tanto para os surdos como para os ouvintes, pois cada um descobrirá a melhor maneira de inserir-se no mundo do outro, melhorando a autoestima entre outros sentimentos, como a amizade e a compreensão.

O desenvolvimento dessa linguagem corporal dentro de uma atividade rítmica permitirá a manifestação da personalidade e também um conhecimento mais completo de si mesmo, para fora e para dentro, no âmbito da comunicação inter e intrapessoal.

Portanto, isso possibilitará uma comunicação mais fluida e uma modificação da atitude geral do surdo consigo e com os outros.

Nessa ausência da audição faz-se necessário dar condições ao surdo, através do uso de variados instrumentos e estímulos, para que ele desenvolva suas estruturas cognitivas, potencialidades mentais e afetivas (POKER, 1995).

As pessoas que possuem uma dificuldade na recepção e/ou compreensão das palavras, que são processos mediadores principais da formação de conceitos, como no caso do surdo sem o domínio de uma língua convencional, terá dificuldades em constituir essa ferramenta do pensamento que exige uma maior capacidade de abstração, onde o indivíduo precisará sair do plano concreto e procurar fazer relações mais abstratas. (VALE, 2001, p. 97)

Apoiado no que foi descrito até então, acreditamos na importância de se desenvolver um trabalho de dança/expressão corporal com crianças surdas para que possam dispor de mecanismos que contribuam para a harmonização física e mental, bem como uma melhor percepção corporal como forma de despertar a consciência de si e colocar tanto o corpo quanto a voz numa linguagem silenciosa interna, porém expressada externamente pela dança.

O presente trabalho tem como finalidade fazer uso da dança com um grupo de alunos surdos e ouvintes de uma escola pública de periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo, visando desenvolver a mobilidade corporal num processo de integração corpo-mente para melhor um inserir-se no mundo um do outro, visando mudanças de atitudes de ambas as partes, uma melhor compreensão sobre si mesmo e progresso na habilidade comunicativa.

Metodologia

Esse trabalho se define por uma abordagem qualitativa que segundo LUDKE e ANDRÉ (1986 p.13) “envolve a descrição de dados obtidos no contato direto do pesquisador com a situação a ser estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Neste sentido, a relação pesquisador e alunos, torna-se bastante próxima.

Local: O trabalho está se desenvolvendo em uma escola da rede pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo com um grupo de alunos surdos e ouvintes.

Participantes: São participantes deste projeto cinco alunos surdos com idade variando de oito a quatorze anos e dez alunos ouvintes com a mesma faixa etária.

Materiais: Utilizam-se como materiais de apoio instrumentos musicais como atabaque, pandeiro e chocalho, brinquedos e jogos lúdicos como bolas, cordas e bambolês, além de equipamentos eletrônicos como rádio microsystem, CDs, televisão e aparelho de DVD. Há também a utilização de roupas e acessórios específicos para dança como sapatilhas, laço de cabelo e camisetas coloridas.

O trabalho é desenvolvido mediante a realização de encontros de uma hora e trinta minutos de duração, uma vez por semana, às quartas-feiras no pátio escola onde o trabalho é desenvolvido, onde há um grande pátio com um palco cujo espaço é amplo, oferecendo condições de uma total liberdade de movimentos.

Mediante um roteiro elaborado, são desenvolvidas e aplicadas atividades de expressão corporal que visam:

- Observar os diferentes tipos de movimentos realizados pelos alunos.
- Realizar trabalhos de expressão corporal em duplas e em grupos;
- Montagem de coreografias;
- Capacidade de improvisação dos grupos e dos alunos individualmente;
- Exercícios para estimular a coordenação motora;
- Exercícios para estimular a percepção corporal;
- Capacidade de equilíbrio corporal
- Postura, gestualidade, relaxamento e alongamento;
- Expressão facial;
- Musicalidade e variações rítmicas.

Discussão e Considerações finais

Os resultados parciais estão mostrando uma melhora significativa com todos os participantes da pesquisa, que em um primeiro momento, se mostravam tímidos, tanto os alunos surdos, quanto os ouvintes. À medida que o grupo foi se entrosando, passaram a apresentar um maior desembaraço no desenvolvimento das atividades. Após um período de quatro meses, de trabalho, os resultados apontam para uma considerável diferença nas atitudes dos alunos em relação à interação consigo mesmo demonstrando uma maior autoconfiança, com os colegas e, com os demais membros da escola. Segundo a fala de seus professores, os alunos surdos demonstraram um maior interesse nas aulas e tornaram-se mais comunicativos tanto com elas, quanto com os colegas de classe.

Pretende-se, ainda, refletir sobre como a dança pode atuar positivamente no processo de inclusão de surdos, no sentido não apenas de proximidade física, mas

também de garantir a "interação, assimilação e aceitação" (PEREIRA, 1980), beneficiando-os particularmente no que se refere à socialização, dado que a dança "envolve a vivência de ritos, valores e a compreensão da produção humana" (GOULART, 2002); e possibilitando uma participação plena em atividades sociais e o conseqüente exercício de cidadania.

De acordo com os preceitos defendidos pelas comunidades surdas (FENEIS, 2007), a educação para crianças e jovens surdos, deve propor um ambiente que possibilite seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social.

Acreditar que podemos adaptar o meio às necessidades especiais do surdo, resguardando-lhes sua identidade, respeitando seus limites e auxiliando-os no processo de desenvolvimento de seus potenciais, o surdo estabelece uma interação com o meio e passa a uma escuta interna das "sonoridades" existentes no ambiente, internalizando e externalizando estas sonoridades por meio do movimento, compreendendo melhor a dinâmica espaço temporal do ritmo.

Espera-se que ao final deste trabalho esses alunos deficientes auditivos tenham adquirido uma habilidade diferenciada de expressão que os auxilie no desenvolvimento intelectual e na vida como um todo, especialmente na habilidade comunicativa. O se expressar bem pode articular-se com os conhecimentos escolares adquiridos, favorecendo a inserção dessas crianças no mundo social.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, A. C. P. de. **Atividade Física Adaptada**. In: Gorgatti, M.; Costa. R. (org.) Barueri, SP. Manole, 2005.

BAIAK, M. L. A dança. **Dança Brasil**, Sorocaba, Ano XVI- maio 2006.p.20.

BARRETO, D. **Dança...ensino, sentidos e possibilidades nas escolas**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: arte. Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC SEF, 1998.a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC SEF, 1998. B

FUX, M. **Dançaterapia**. São Paulo: Summus, 1988.

GARCIA, A. HASS, A.N. **Ritmo e Dança**. Canoas, RS: Alba, 2003.

GODINHO, E. **Surdez e significado social**. Cortez, São Paulo, 1982.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAUERBERG-DE-CASTRO, E. **Atividade Física Adaptada**. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2005.

OSSONA, P. **Educação pela Dança**, 3 Ed. São Paulo: Summus, 1988.

POKER, R. B. **A questão dos métodos de ensino de surdos e o desenvolvimento cognitivo**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). UNESP, Marília, SP, Brasil, 1995.

TAYLOR, B. **Conviver com o surdo**. São Paulo: Scipione, 1994.

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Paola Trama Alves dos Anjos
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Univ. Estadual Paulista – Campus de Bauru/SP – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência

Contato: paolatrama@yahoo.com.br

Palavras-chave: Inclusão, Ensino Superior, Deficiência Visual

1. Introdução e Objetivos

A discussão a respeito da inclusão escolar vem ganhando força na última década. Este fato é resultado de discussões que ocorreram neste período, como a que culminou com a Declaração de Salamanca, que contém princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e que, entre outras práticas, cita como benéfica a pedagogia centrada na criança, a importância da divulgação e disseminação de resultados de pesquisas e práticas docentes e o papel da Universidade no sentido de colaborar com essa divulgação (UNESCO, 1994).

Adicionalmente, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), no artigo 3º coloca que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), regulamentam e asseguram direitos às pessoas com deficiências.

No ano de 1996, o então Ministro da Educação Paulo Renato Souza, emitiu uma circular, destinada aos reitores das Universidades, visando à execução adequada de uma política educacional dirigida às pessoas com deficiência. A portaria 3.284/03, dispõe sobre requisitos de acessibilidade considerando a necessidade de assegurar às pessoas com deficiências, condições básicas de acesso ao Ensino Superior.

Ao pensarmos no Ensino Superior como forma de aquisição de conhecimentos e profissionalização, fica evidente a necessidade das pessoas com deficiências estarem incluídas neste nível de ensino, já que o direito à educação é universal e temos, no Brasil, a falta de pessoas especializadas em diversas áreas para suprir a necessidade do mercado de trabalho (ARAÚJO e SCHMIDT, 2006). Como atender a política de cotas estabelecidas pela Lei 8.213/91 para pessoas com deficiência se estas não têm o acesso assegurado para a profissionalização?

Dados estatísticos referentes ao Ensino Superior, mostram um aumento significativo no número de alunos matriculados. De acordo com o Censo do Ensino

Superior, realizado pelo MEC/INEP, em 2003 tínahmos 5078 alunos com algum tipo de deficiência matriculados no Ensino Superior. Em 2005, este número subiu para 11999. Com relação aos alunos matriculados no Ensino Superior, em 2003 eram 920 alunos com deficiência visual. Em 2005 eram 3.418.

Em 2005, Masini apontou a falta de investigações sobre o processo de inclusão de alunos com algum tipo de deficiência no Ensino Superior. Esta escassez ainda permanece, com o aumento dos trabalhos nos últimos anos. No IV Congresso Brasileiro de Educação Especial, em 2010, ocorreu uma mesa redonda sobre as políticas de educação inclusiva no Ensino Superior e 33 trabalhos apresentados.

Em busca realizada na base de dados Scielo, com diferentes palavras chaves (Inclusão, Inclusão escolar, Deficiente, Deficiência, Ensino Superior e Universidade) obteve-se 169 resultados e destes apenas 8 correspondiam a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior Considerando a questão da deficiência visual, nenhum dos 8 trabalhos encontrados trazia esta temática de forma específica

Diante deste panorama, o presente trabalho buscou, através de entrevistas com pessoas com deficiência visual e que já concluíram a graduação, identificar dificuldades enfrentadas durante o curso e fatores que influenciaram o ingresso, permanência e conclusão da graduação, tendo assim a questão da inclusão no Ensino Superior pela perspectiva da pessoa com deficiência visual.

2. Metodologia

A pesquisa é de cunho qualitativo, focando a atenção nas concepções das pessoas com deficiência visual relacionadas ao período em que cursaram a Graduação.

A escolha dos participantes obedeceu a 3 critérios: pessoas com deficiência visual, que já concluíram um curso de graduação e que tenham acesso à internet.

Para a coleta dos dados, foram enviados para 8 potenciais participantes, via e-mail, um questionário contendo 8 questões para sua caracterização e mais 6 questões que visaram abordar a percepção do sujeito com deficiência visual com relação à inclusão escolar, considerando professores, alunos, infraestrutura da instituição onde cursaram a graduação e outras dificuldades por eles encontradas, além de identificar fatores que favoreceram no ingresso e permanência desses sujeitos no Ensino Superior.

Dos 8 e-mails enviados, 4 enviaram respostas, sendo que 3 deles responderam o questionário enviado e 1 participante solicitou que a pesquisa fosse feita via Skype (programa que permite realizar chamadas telefônicas a partir do computador) por estar com dificuldades para a digitação. Para este participante, então,

fez-se a entrevista respeitando fidedignamente todas as perguntas contidas no questionário e posteriormente a entrevista foi transcrita.

A partir dos questionários realizados, partimos para a organização dessas informações, constituindo, pela atribuição de significados, nossos dados de pesquisa. Para a análise dos dados obtidos, foi utilizada a Análise Categórica (BARDIN, 1977).

3. Discussão e Considerações Finais:

3.1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa:

Como citado anteriormente, neste trabalho analisamos quatro questionários de pessoas com deficiência visual que já concluíram o Ensino Superior. Estes participantes foram identificados como P1, P2, P3 e P4.

Nos dados de caracterização um único participante declarou seu tipo de deficiência como baixa visão, apesar da sua acuidade visual ser 0,05. Esta acuidade, perante o Decreto 5296/04, é caracterizada como cegueira, porém manteve-se a declaração de P3 tal como no questionário. Observa-se os dados dos participantes na Tabela 1.

Tabela 1: Dados gerais dos participantes

| | P1 | P2 | P3 | P4 |
|---|-------------------------|-------------------------|-------------|--------------------------|
| Idade | 26 | 37 | 29 | 43 |
| Formação | Letras | Licenciatura em Física | Pedagogia | Pedagogia |
| Ano de Conclusão | 2007 | 1995 | 2009 | 1992 |
| Profissão Exercida | Professor Universitário | Professor Universitário | Mestrando | Professora Universitária |
| Tipo da deficiência visual | Cegueira | Cegueira | Baixa Visão | Cegueira |
| Deficiência congênita ou adquirida | Adquirida em 2000 | Adquirida aos 9 anos | Congênita | Adquirida aos 20 anos |
| Acuidade visual | Não informou | Menor que 0,05 | 0,05 | 0 |

3.2. Categorização dos dados

Como resultado da análise das entrevistas, obteve-se 4 grandes categorias: Dificuldades enfrentadas, Atitudes favoráveis à inclusão, Atitudes desfavoráveis à inclusão e Motivação Pessoal. As três primeiras são subdivididas como observa-se nas descrições a seguir:

I. Dificuldades enfrentadas

Nesta categoria encontram-se relatos referentes às dificuldades enfrentadas durante os cursos de graduação com relação à obtenção e/ou utilização de materiais didáticos, locomoção e prática docente:

a) Materiais didáticos:

Todos os entrevistados relataram dificuldades encontradas nesta categoria. De forma geral, essas dificuldades estão relacionadas à adaptação de materiais. Se estes não estiverem em formatos acessíveis para as pessoas com deficiência visual, tornam-se obstáculos para o processo de ensino-aprendizagem. Existem alternativas para a utilização destes, como textos em formatos compatíveis com os leitores de tela (DOSVOX, Virtual Vision, entre outros), utilização de filmes dublados, entre outras.

b) Locomoção:

Devido à falta de acessibilidade física e de auxílio por parte das outras pessoas, a locomoção da pessoa com deficiência visual fica prejudicada, principalmente em ambientes novos. Elementos que corroboram esta afirmativa puderam ser localizados em trechos do questionário de dois participantes (P3 e P4).

c) Prática docente:

Trechos dos questionários de P1 e P4 indicam dificuldades enfrentadas pelos participantes no tocante à forma com que o professor trabalhava com eles. A falta de preparo dos professores foi um dos temas levantados.

II. Atitudes favoráveis à inclusão:

Nesta categoria reuniu-se trechos dos questionários que faziam menções à atitudes por parte dos professores, alunos, da Universidade e de outras pessoas, que foram favoráveis à inclusão destes participantes no Ensino Superior.

a) Atitudes favoráveis por parte dos professores:

Apesar das dificuldades citadas na categoria anterior, incluindo a falta de preparo de alguns docentes, em alguns trechos dos questionários é possível identificar diversas atitudes, por parte dos professores, que visavam à inclusão e efetiva participação dos sujeitos nas aulas, como mostraram relatos de todos os participantes.

b) Atitudes favoráveis por parte dos alunos

Nesta subcategoria estão presentes trechos dos questionários de P1, P2 e P3 onde se identificou elementos que indicaram atitudes que contribuíram para a inclusão dos participantes, por parte dos colegas da Universidade:

c) Atitudes favoráveis por parte da Universidade

Inclui-se aqui os trechos que fazem menção à atitudes da Universidade, em geral representada pela Administração, que favoreceram à inclusão dos participantes. Esta categoria esteve presente nas falas de P1, P3 e P4

d) Atitudes favoráveis por parte de outras pessoas

Em alguns trechos das falas de P1 e P3, há a presença de atitudes que favoreceram a inclusão dos participantes por parte de outras pessoas, tais como: familiares e amigos.

III. Atitudes desfavoráveis à inclusão:

Nesta categoria reuniu-se trechos dos questionários que faziam menções à atitudes por parte dos professores, alunos, da Universidade e de outras pessoas, que não contribuíram ou dificultaram à inclusão destes participantes no Ensino Superior.

a) Atitudes desfavoráveis por parte dos professores:

Nesta subcategoria observam-se trechos dos questionários de P1, P3 e P4 que remetem à atitudes dos docente que, de alguma forma, dificultaram a inclusão dos participantes. Nota-se também a indicação da relação entre a atitude docente e a atitude dos demais alunos.

b) Atitudes desfavoráveis por parte dos alunos

Reuniram-se nesta subcategoria os trechos da falas de P3 e P4 que indicaram as atitudes dos demais alunos, com relação aos participantes, que não favoreceram a inclusão destes no processo educacional.

c) Atitudes desfavoráveis por parte da Universidade

Nesta subcategoria estão presentes indicativos de atitudes que dificultaram a inclusão, por parte da Universidade, seja no tocante à arquitetura ou ao administrativo. P1, P2 e P3 relataram fatos ligados a esta categoria.

d) Atitudes desfavoráveis por parte de outras pessoas

Alguns trechos fizeram menção de atitudes que não favorecem à inclusão das pessoas com deficiência por parte de pessoas que não faziam parte da convivência direta dos alunos. Estes trechos das falas de P1 e P3 fazem parte desta subcategoria.

IV. Influência da motivação pessoal

A motivação pessoal é um elemento fortemente presente nos discursos de todos os participantes. Os trechos referentes à este elemento formam esta última categoria.

3.3. Fatores que influenciaram no ingresso e permanência dos participantes no Ensino Superior.

Foram solicitados aos participantes que indicassem, dentro de uma lista de fatores, quais influenciaram para o ingresso e permanência no Ensino Superior. A tabela 2 demonstra estes fatores e suas indicações.

Tabela 2: Fatores que influenciaram no ingresso e permanência dos participantes no Ensino Superior

| | P1 | P2 | P3 | P4 |
|--------------------------------------|---------------------------------------|-----------|---|-----------|
| Apoio da família | X | X | X | X |
| Situação financeira favorável | X | X | X | X |
| Apoio dos professores | | X | | |
| Apoio dos amigos | | X | | |
| Motivação Pessoal | X | X | X | X |
| Outros. Quais? | Amor pela leitura e pelo conhecimento | | Convicção de que seria possível concluir o curso e conhecimento sobre os direitos assegurados por lei para acessar o conteúdo | |

A partir da categorização dos dados e dos fatores apresentados na tabela 2, pode-se observar que a motivação pessoal é o principal fator para o ingresso e permanência dos participantes no Ensino Superior. Este fator encontra-se presente nas falas de todos. Observa-se que este fator alia-se a outros, como o apoio da família e a situação financeira favorável, fatores estes também indicados por todos os participantes.

Com relação às dificuldades encontradas, todos tiveram problemas com aos materiais utilizados nas aulas, geralmente expositivos e que requeriam a utilização da visão.

Quando tratamos das atitudes que favoreceram à inclusão dos participantes, todos relatam atitudes por parte dos docentes, indicando a importância destas atitudes para a participação efetiva destes sujeitos nas aulas e a influência das mesmas sobre o grupo de alunos, da mesma forma, as falas indicam que quando a atitude do professor é desfavorável, o grupo tende a dificultar a inclusão.

Observamos que o ano de conclusão da graduação não influenciou, aparentemente, nas falas dos participantes. Tanto P4, que concluiu seu curso em 1992 e P3 que concluiu em 2009, encontraram dificuldades semelhantes. Isto indica que apesar do fortalecimento das discussões no tocante à inclusão de pessoas com deficiências, e dos decretos e leis que surgiram neste período, muito há que se caminhar para que estas pessoas sejam realmente incluídas e acessem efetivamente o Ensino Superior.

Referências Bibliográficas

ARAUJO, J. P., SCHMIDT, A. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: A visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V.12, n.2, p. 241-254, Mai./Ago. 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 1977, 225p.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Secretária da Educação Fundamental. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretária de Educação Especial – MEC: SEESP, 2001.

_____. Decreto nº 5.296, de 02 de Dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2004.

MASINI, E. F. S., BAZON, F. V. M. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt20/gt201195int.rtf>>. Acesso em 03 de Fevereiro de 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** 1994. Disponível em <<http://www.unesco.org.br>> Acesso em 07 de Fevereiro de 2011.

DIFICULDADES RELATADAS POR PROFESSORES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Thiago José Batista de Almeida¹

Eder Pires de Camargo²

Denise Fernandes de Mello³

¹Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, UNESP (Bauru – SP)

²Departamento de Física e Química, Faculdade de Engenharia, UNESP (Ilha Solteira –SP)

³Departamento de Física, Faculdade de Ciências, UNESP (Bauru – SP)

Resumo

Neste trabalho buscamos retratar a visão de professores do Ensino Fundamental sobre quais são as principais dificuldades que estes profissionais tem na inclusão de alunos com deficiência auditiva em sala de aula. O levantamento foi realizado através da utilização de um questionário que elaboramos, buscando obter informações sobre formação dos professores, contacto com alunos com diferentes deficiências, utilização ou não ferramentas que auxiliem o processo de inclusão e contribuam para o processo de ensino-aprendizagem como um todo deste público. Os professores de uma escola de Ensino Fundamental foram convidados a responder os questionários. A participação foi voluntária e não houve identificação dos participantes. Este levantamento tem como objetivo contribuir com o projeto de pesquisa referente ao Mestrado de um dos autores deste trabalho, no tema: Ensino de Termologia para Deficientes auditivos, visando identificar como tem se dado o processo de inclusão.

Palavras Chave: Professores, Alunos Deficientes auditivos, Inclusão.

Email: thigrafico@hotmail.com

Introdução

As políticas educacionais estão cada vez mais preocupadas em promover a inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva (BRASIL, 2005). No entanto, devemos observar como está sendo realizado este processo e também se professores e funcionários das escolas estão preparados para essa nova realidade. A partir disso, torna-se fundamental observarmos políticas nacionais e ações práticas interessadas em capacitar profissionais para atender esses alunos.

No estado de São Paulo, em relação à deficiência auditiva, percebe-se o interesse governamental de que nas salas de aula haja a presença de um intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Este tema é abordado nesse trabalho através de uma discussão acerca do processo de comunicação entre discente com deficiência auditiva e docentes, mediado ou não pelo intérprete de LIBRAS, e se tal processo é eficiente para a aprendizagem de alunos com a deficiência mencionada.

Investigações acerca da inclusão de alunos com deficiências em aulas de ciências foram realizadas no Brasil na última década. Pesquisas neste tema ainda são incipientes, mas alguns trabalhos apresentados em eventos científicos como EPEF e

SNEF tem abordado questões relacionadas ao ensino de ciências para alunos surdos (SILVA, PIRES, 2003; BARBOSA-LIMA, SANTANA, 2004). Apresentamos tais referenciais teóricos, pois, este trabalho representa o início de uma investigação de mestrado que objetiva compreender as efetivas funções do intérprete de LIBRAS em aulas de física que tem a presença de alunos surdos. Portanto, os resultados aqui apresentados servirão de subsídios para o delineamento posterior de pesquisa junto à docentes que lecionam na realidade educacional abordada.

Dessa forma, propomos, em linhas gerais, discutir quais as principais dificuldades dos professores no ensino de alunos que tem deficiência auditiva. A escolha desse tema deve-se ao fato de haver dificuldades de comunicação entre os professores e os alunos deficientes auditivos, o que faz com que possamos avaliar qual seria uma alternativa para essa comunicação ser eficiente.

Objetivo

O Objetivo deste trabalho foi analisar quais as principais dificuldades apontadas por professores do Ensino Fundamental em relação ao processo-ensino aprendizagem na inclusão de alunos com deficiências auditivas.

Metodologia

O trabalho é de cunho qualitativo (BOGDAN, BIKLEN, 1994). O instrumento de coleta de dados utilizado foi a realização de entrevista semi estruturada com seis docentes, que continha 11 questões abordando formação dos professores, experiências e opiniões dos mesmos a respeito da inclusão de alunos com diferentes tipos de deficiências, com ênfase no deficiente auditivo, com objetivo de obter indícios sobre as principais dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 1: Dados sobre Formação, tempo de atuação no magistério e Ano do Ensino Fundamental atual em que leciona.

| Professor(a) | Formação | Tempo de Atuação | Série/Ano Atual |
|---------------------|------------------------------------|-------------------------|------------------------|
| 1 | Pedagogia/Pós em Educação Especial | 5 anos | 5º Ano |
| 2 | Pedagogia | | 5º ano |
| 3 | Pedagogia/Pós Psicopedagogia. | 3 anos | 1º ao 5º Ano |
| 4 | Pedagogia/Pós em Educação Especial | 7anos | 2º ano |
| 5 | Pedagogia | 19 anos | 2º Ano |
| 6 | Pedagogia/Pós | 8 anos | 1º Ano |

| | | | |
|--|----------------|--|--|
| | Psicopedagogia | | |
|--|----------------|--|--|

Tabela 2: Dados sobre os tipos de deficiência com as quais o professor já se deparou em sala de aula

| Professor(a) | Deficiente Físico | Deficiente Intelectual | Deficiente Visual | Deficiente Auditivo | Total de alunos que já trabalhou durante o tempo que leciona |
|--------------|-------------------|------------------------|-------------------|---------------------|--|
| 1 | 2 | 6 | | 2 | 10 |
| 2 | | 3 | | 1 | 4 |
| 3 | 1 | 7 | | | 8 |
| 4 | | 7 | | | 7 |
| 5 | | 19 | 19 | 1 | 39 |
| 6 | 1 | 4 | | | 5 |

Tabela 3: Dificuldades de Professores com Alunos Deficientes Auditivos na Sala de Aula

| Professor(a) | Dificuldade |
|--------------|--|
| 1 | Em relação a melhor maneira de comunicação |
| 2 | Intermediar a interação do aluno com os demais/baixo auto-estima do aluno/adaptação de conteúdos |
| 3 | Ainda não trabalhou com Deficiente Auditivo |
| 4 | Comunicação em Libras |
| 5 | Barulho das Crianças |
| 6 | Ainda não trabalhou com Deficiente Auditivo |

Discussões

Foram entrevistados seis professores, todos com formação em pedagogia, dos quais 2 tinham cursado pós-graduação na área de educação especial e 2 pós-graduação em psicopedagogia. As pós graduações destes professores foram na modalidade *latus sensu*. Todos os professores entrevistados lecionam para turmas do 1 ao 5º ano do ensino fundamental conforme dados apresentados na Tabela 1. Analisando os dados da Tabela 2, verificamos que todos os seis professores já tiveram contato com alunos com algum tipo de deficiência. Em relação ao deficiente auditivo temos três professores.

A partir deste levantamento as dificuldades apresentadas pelos professores em relação ao aluno com deficiência auditiva envolvem a questão da comunicação, a qual

se faz mediante a linguagem de Libras. Isto é verificado, pois a maior parte dos professores não tem formação em Libras, o que dificulta tal comunicação. Podemos também verificar através das entrevistas que estes alunos apresentam em geral uma baixa auto-estima, o que provoca o seu isolamento em relação aos demais alunos. Além disso, a falta de comunicação dos alunos deficientes auditivos com os demais dificulta sua interação social na sala de aula. Portanto com essas asserções acima, o aprendizado de tal aluno fica muito debilitado pela falta de uma comunicação mais eficiente.

Na opinião dos professores para ocorrer uma melhor aprendizagem, se faz necessário ensinar libras tanto para professores como funcionários de apoio, a fim de que a comunicação entre alunos com deficiência auditiva seja mais efetiva. Além disso, a utilização de novas tecnologias que facilitem a comunicação seria importante para as aulas com tais alunos. Neste quesito os professores somente falaram destas tecnologias, no entanto, não explicitaram quais seriam as tecnologias adequadas. E um fator importante que não podemos esquecer de mencionar seria a presença de especialistas como fonoaudiólogos, psicólogos trabalhando em conjunto com os professores.

Percebemos que a formação desses professores é importante para o aprendizado de alunos com deficiências. Por isso com conteúdos aprendidos em relação em como lidar e como ensinar alunos com deficiência o aprendizado dos alunos será mais eficiente na pós-graduação poderá trazer mais eficiente.

O levantamento apresentado mostra indícios de que a formação inicial de professores talvez precise ser revista, a fim de que sejam mais amplos os conteúdos trabalhados sobre deficiências com o objetivo de ter um profissional mais qualificado para o atendimento de alunos deficientes. Em relação à presença de intérprete de libras na sala de aula, percebemos que os professores acreditam ser de muita importância para que a comunicação entre professor/aluno com deficiência auditiva ocorra. Assim, a presença desse intérprete seria importante para que as dúvidas, opiniões e também a comunicação entre alunos deficientes auditivos e alunos ouvintes tornem-se efetivas, contribuindo para uma inclusão mais efetiva.

Observamos ainda que há a necessidade de rever a forma como o processo de inclusão vem sendo realizado, isto porque muitos dos professores e funcionários não estão capacitados em atender os diferentes tipos de deficiências. Isto implica dizer que a inclusão deve ocorrer com a adequação das escolas para atender as

necessidades que cada tipo de deficiência exige, fato indicativo de que há um longo caminho a ser percorrido.

Considerações Finais

Com base na análise dos dados obtidos com as entrevistas, concluímos, ainda de forma parcial, que as dificuldades apresentadas estão relacionadas a falta de preparo do professor em lidar com os diferentes tipos de deficiências. Uma justificativa para essa conclusão está relacionada ao fato de que em sua graduação não houve o estudo de conteúdos suficientes sobre as temáticas da inclusão e das necessidades educacionais. Nos casos em que ocorreram tais enfoques teóricos, os mesmos não estavam diretamente relacionados com o modo prático de como agir com alunos com deficiência. Acreditamos que a formação deve ser ampla e atingir de forma teórica-prática os diferentes tipos de deficiências.

A partir disso, para o caso do aluno surdo, a presença do intérprete de LIBRAS é uma alternativa essencial para o processo de ensino. A presença desse profissional possibilitará com que a comunicação ocorra fazendo com que se desenvolva mais adequadamente o aprendizado do discente com deficiência auditiva. Entretanto, o trabalho do intérprete não pode ser encarado como panacéia, visto que sua formação não abrange o entendimento de significados específicos de conteúdos escolares como é o caso dos significados físicos. Estudar como o intérprete de LIBRAS compreende e comunica tais significados aos alunos com deficiência auditiva pode trazer indicativos para a superação de novos problemas educacionais oriundos da comunicação entre intérprete e discente com a deficiência mencionada.

Portanto é complexo o problema, tendo em vista que há diferentes graus de surdez e a necessidade de suporte de outros profissionais especializados como já citado.

Referências bibliográficas

- BARBOSA LIMA, M.C., SANTANA, A. O mundo do silêncio: A percepção do espaço em alunos surdos e ouvintes. In: Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, IX, Jaboticatubas, 2004. Anais - CD-ROM, Jaboticatubas, SBF, 2004.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. Investigação em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed. 336p., 1994.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o

art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**,
Brasília, DF, n. 246, 23 Dez. 2005. Seção 1, p.28

SILVA, A., PIRES, A.J.S. Introdução à acústica. Deficientes Auditivos, uma situação
que se pode propagar até o futuro. In: Simpósio Nacional de Ensino de Física, XV,
Curitiba, 2003. Anais - CD-ROM, Curitiba, SBF, 2003.

RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA: COMO ENSINAR O CONCEITO DE FRUTAS E LEGUMES PARA ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS?

Giovana Mendes Ferroni
Tereza Cristina Rodrigues Villela
Sabrina Gomes Cozendey
Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil
Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
CAPES/ PROESP

Resumo

Na perspectiva da educação inclusiva, a escola não apenas deve desenvolver práticas que valorizem a participação de cada aluno, mas deve organizar-se em estrutura e em funcionamento para levar em conta “todos os participantes do ato educativo” respeitando o direito de cada um. Este trabalho teve como objetivo compartilhar com estudantes de licenciatura e professores em serviço a possibilidade de desenvolver práticas diferenciadas para o trabalho com o aluno deficiente visual que fossem apropriadas igualmente para os alunos com todos os sistemas sensoriais íntegros. A experiência foi realizada em uma atividade proposta em uma universidade pública no âmbito da formação de professores. Para alcançar os objetivos, foram realizadas exposições dialogadas e vivências com diferentes possibilidades sensoriais a fim de conscientizar professores em formação ou em serviço sobre a importância de desenvolver uma estratégia de ensino que priorizem os sistemas sensoriais diferentes da visão, quando se trabalha com alunos com deficiência visual. Acredita-se que com foi possível conscientizar os alunos da ACIEPE sobre a importância de disponibilizar materiais adaptados, que valorizem sentidos como tato e audição, aos estudantes com deficiência visual incluídos na escola regular.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Formação de Professores. Deficiência Visual

Contato: giovanaFerroni@yahoo.com.br

Introdução

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL, 2007) a deficiência visual é uma deficiência sensorial que abrange duas categorias: a de pessoas com baixa visão e a de pessoas cegas, a saber, as pessoas com cegueira congênita e aquelas com cegueira adquirida.

Por meio da visão e dos demais sentidos a pessoa apreende as diversas informações que estão no ambiente, dessa forma, a pessoa privada da visão terá necessidade de vivenciar experiências sensoriais que utilizem outras vias perceptivas, como os sentidos remanescentes (MASINI, 2009). Para Ferrel (2006) e Langley (2006) a falta de visão não impossibilitará as pessoas com deficiência visual de se desenvolverem, apenas proporcionará a elas um desenvolvimento e uma aprendizagem diferente e mais lenta. Para Kastrup (2007) trata-se de uma orientação da atenção desses sentidos para perceberem signos não visuais (KASTRUP apud HATWELL, 2007).

Assim, faz-se necessário para o ensino de pessoas com deficiência visual oferecer o acesso à informação por outros canais sensoriais que permanecem íntegros, pois, segundo Orrico, Canejo e Fogli (2009) a falta de recursos adequados a um aluno com deficiência visual, pode prejudicar o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Rodrigues (2006) afirma que a escola, na perspectiva da educação inclusiva, não apenas deve desenvolver práticas que valorizem a participação de cada aluno, mas deve organizar-se em estrutura e em funcionamento para levar em conta “todos os participantes do ato educativo” (p. 302) respeitando o direito de cada um. Nesse sentido, Perrenoud (1993) ao tratar de uma educação de qualidade, afirma que é imperioso reformular a formação inicial do professor com vistas a subsidiar sua prática pedagógica. Assim, conhecer estratégias eficientes em dado momento pode contribuir para que outras sejam implementadas.

Nessa perspectiva, a inclusão escolar de pessoas com deficiência é regida pelos mesmos fundamentos, princípios e valores defendidos para uma sociedade inclusiva, que respeite a equidade de direitos de todos os cidadãos, a compreensão do papel da escola também se altera. A escola, passa a ter, então, uma nova função: a de incluir pessoas com necessidades especiais na vida social (GÓES & LAPLANE, 2004). Um importante documento internacional defende que o “Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.” (Declaração de Salamanca, 2009, p. 5)

A questão que se apresenta então é: como formar os professores? Neste relato de experiência, defende-se que o discurso da inclusão no ambiente escolar será tanto mais conseqüente e socialmente comprometido se tratar com igual dedicação da discussão e da busca de formas diferenciadas de construção do conhecimento, para que todos os envolvidos no processo de aprendizado possam compreender o conceito em questão e utilizar suas capacidades para assimilá-lo.

A experiência relatada aconteceu no contexto de uma Atividade Curricular de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE): Aprender a ensinar deficientes visuais, na Universidade Federal de São Carlos. Consistiu em trabalhar com os professores da rede regular de ensino da cidade e com licenciandos da Universidade a elaboração das condições de ensino e a experiência de ensino de uma aula para aluno com deficiência visual.

Objetivos do trabalho

Este trabalho teve como objetivo mostrar a possibilidade de desenvolver práticas diferenciadas para o trabalho com o aluno deficiente visual.

Metodologia

Como procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da atividade optou-se em trabalhar com aulas expositivas, nas quais eram apresentados aspectos conceituais relacionados a deficiência visual, e aulas dialogadas, em que eram propostas situações em que esta deficiência era simulada para os alunos por meio de dinâmicas de grupo em que usavam vendas. Através das aulas expositivas e das vivências os alunos tiveram a oportunidade de pensar sobre as vias perceptivas de que dispõem as pessoas com deficiência visual e como maximizar as suas possibilidades de aprendizagem.

Desenvolvimento

Buscando alcançar o objetivo do trabalho, que era oferecer exemplo de práticas diferenciadas para ensinar conceitos para turmas que reúnam estudantes com sistema visual íntegro e com deficiência visual, foram selecionados conceitos de frutas e legumes como objeto de uma atividade de ensino-aprendizagem.

Destacando a característica específica do aluno privado do sentido da visão, práticas próprias ao grupo devem voltar-se também aos outros sentidos. Sendo assim, procurou-se estruturar a aula para que ao falar em frutas e legumes, os alunos pudessem usar todos os sentidos que tinham a disposição. Esse aspecto também pode ser observado com relação aos alunos com visão típica, já que eles compartilham com seus colegas com deficiência visual os demais sentidos que não a visão e podem aprender sobre frutas e legumes que desconhecem. Desta forma, a audição deveria ser valorizada com o uso da linguagem; o tato deveria ser utilizado para perceber diferenças entre variados tipos de frutas e legumes; o olfato nesta aula deveria ser utilizado para constatar que cada fruta e legume tem seu cheiro característico.

É necessário atentar-se a esses aspectos sensoriais, pois a criança com baixa visão e, pode-se estender a afirmação à criança cega, necessita da mediação do adulto na sua interação com o entorno, mas de um adulto que possa atender às suas peculiaridades e que crie as condições necessárias para que ela compreenda “*que o*

que ela ouve pode ser visto ou tocado. O que ela toca é para ver. O que ela vê é para tocar. Este é o caminho para a descoberta do mundo (...)" (BRUNMO, 1997, p. 52).

Durante a aula expositiva e dialogada foi apresentado aos alunos, que estavam vendados, a definição dos conceitos de frutas e legumes. Posteriormente, a apresentação dos conceitos utilizou-se apenas referências visuais; uma das professoras da disciplina desenhou no quadro frutas e legumes comentando sobre eles sem dizer seus nomes, como se eles estivessem sendo visualizadas pelos estudantes, de modo a desconsiderar as vias perceptivas da qual o aluno com deficiência visual dispõe – como ocorre por vezes em classes regulares em que o aluno com deficiência visual não é incluído efetivamente nas atividades. Nesse momento, a professora questionava os alunos se eles não estavam vendo a fruta e o legume que ela havia desenhado. Os alunos responderam que não.

Em seguida as professoras distribuíram aos alunos representações feitas em isopor de algumas frutas e legumes, tais como, maracujá, melancia, mexerica, carambola, pêra, romã, pêssego, manga, abóbora, milho, pepino. Algumas dessas representações conservaram atributos fieis aos originais, como textura, forma e tamanho, (pêssego, mexerica, milho, carambola), já as demais não conservaram esses atributos e, portanto não puderam ser reconhecidas. Um exemplo foi a representação da melancia que tinha a forma e o tamanho de uma laranja, e só podia ser reconhecida visualmente. Os alunos relataram surpresa ao tentar adivinhar a fruta que estavam tocando, quando não era possível perceber as características da fruta real.

Por último, as professoras distribuíram aos alunos as frutas reais, antes representadas em isopor. As professoras atentavam os alunos para os atributos da fruta real, não encontrados fielmente nas representações, como a melancia e a manga, além de que na representação não existe o cheiro da fruta.

As professoras questionaram aos alunos sobre qual seria a melhor estratégia em relação aos estudantes com deficiência visual. Segundo as discussões estabelecidas, as frutas reais apresentam um potencial maior em relação às imitações de isopor, isso porque as imitações não contém o cheiro característico das frutas e legumes, o que minimiza um importante sentido que pode favorecer o aprendizado do conceito.

Com essa prática, esperava-se que os professores e futuros professores percebessem a importância de valorizar todos os sentidos para a aprendizagem dos alunos.

Apesar de anteriormente ter-se discutido sobre a importância do paladar ao analisar o conceito de frutas, os alunos da ACIEPE não utilizaram deste sentido na aula aqui descrita, contudo, ocorreram discussões no sentido de orientar a importância do uso do paladar ao ministrar essa aula, principalmente para crianças.

Conclusão

Com a experiência de aula descrita neste trabalho, foi possível conscientizar professores e futuros professores, da necessidade de contextualizar as atividades propostas em sala de aula, procurando sempre que possível valorizar também os sentidos não visuais.

Ao simular a deficiência visual os alunos puderam perceber pela prática proposta, algumas estratégias que podem favorecer a aprendizagem de pessoas com deficiência visual, e algumas práticas que dificultam a compreensão de conceitos pelo grupo.

Com a discussão estabelecida após essa aula foi possível concluir que para organizar uma prática viável a turmas que tenham alunos com deficiência visual, deve-se valorizar também nas atividades propostas os sentidos não visuais, e utilizar a fala como estratégia para contextualizar o ensino e a aprendizagem. Da mesma forma, no processo de inclusão é importante que o professor se coloque no lugar do aluno, pois, dessa forma, as práticas começam a tornar-se mais adequadas e o comprometimento com uma inclusão efetiva se torna real.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, p0-15. out 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Declaração de Salamanca**. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 06/10/2010

BRUNO, M. M. G. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar**. São Paulo. Laramara. 1997.

FERREL, K. A. Your child's development. In: HOLBROOK, M. C. **Children with visual impairments: a parent's guide**. Woodbine House, 2ª ed, 2006, p. 85-108.

GÓES, M. C.; LAPLANE, A. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 69-92.

KASTRUP, V. A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 69-93, jun. 2007.

LANGLEY, B. Daily Life. In: HOLBROOK, M. C. **Children with visual impairments: a parent's guide**. Woodbine House, 2ª ed, 2006, p. 109-152.

MASINI, E. F. S. A educação do portador de deficiência visual — as perspectivas do vidente e do não vidente. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n. 60, out-dez. 1993.

Disponível em:
<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/888/795>>. Acesso em: 29/04/2009

ORRICO, H.; CANEJO, E.; FOGLI, B. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiana escolar**. Rio de Janeiro: 2009, p. 116-136.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: (2006) David Rodrigues (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**, São Paulo. Summus Editorial, página, ano

UFSCAR. PLANO DE ENSINO: “ACIEPE: APRENDER A ENSINAR DEFICIENTES VISUAIS”. Disponível em: <http://www.moodle.ufscar.br/course/view.php?id=1124>
Acesso em 18/06/2010.

INCLUSÃO ESCOLAR E SURDEZ: INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE POR MEIO DA PARCERIA PESQUISADOR/PROFESSOR

Denise Marina Ramos
Leandro Osni Zaniolo

UNESP/FCL – Campus de Araraquara – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar/CAPES

Palavras-chave: Prática docente; Inclusão escolar; Aluno surdo.

Contato: denise.m.ramos@bol.com.br

No presente estudo, a surdez é entendida, sob a concepção sócio antropológica (SKLIAR, 1997, 1998, 1999), como diferença, da qual decorre, principalmente, a forma como os surdos têm acesso ao mundo, através da visão. A partir desta concepção, compreende-se a Língua de Sinais, língua de modalidade viso-gestual, como natural e primeira língua do surdo. Este reconhecimento implica o entendimento de que o surdo pertence a uma minoria linguística e cultural, o que remete, por sua vez, ao respeito a sua identidade.

A experiência visual para o surdo não é restrita a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo, mas se traduz em todos os tipos de significações, representações e/ou produções do surdo, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo e cultural (SKLIAR, 1999).

No processo educacional, Fernandes (2003) assinala a importância de viabilizar recursos de ensino/aprendizagem que priorizem memória e pensamento visuais, pois estes atendem diretamente ao espaço lógico natural do surdo. Considera-se também que para a criança surda é a Língua de Sinais que possibilitará a leitura de mundo, ou seja, atuar e refletir sobre o meio em que vive. A Língua de Sinais assume a mediação entre os interlocutores, propicia a construção do conhecimento e funda o processo de construção da escrita (Gesueli, 2004).

A educação de surdos exige dos profissionais da área uma constante reflexão sobre os caminhos a serem percorridos e as possíveis atuações do professor no contexto escolar (GESUELI, 2003). No entanto, de acordo com Lacerda (1998), a prática pedagógica direcionada ao aluno surdo apresenta uma série de limitações, tais como, ao final da escolarização básica, muitos apresentam dificuldades em ler e escrever com competência ou mesmo, adquirir o domínio dos conteúdos acadêmicos propostos para esse nível de ensino. Para a autora, estes dados evidenciam a inadequação do sistema de ensino revelando a urgência de medidas que favoreçam o desenvolvimento pleno do aluno surdo (LACERDA, 2006).

De acordo com Zanata (2005), há na atualidade debates e controvérsias referentes ao melhor local para a educação de surdos, se em uma comunidade surda ou comunidade ouvinte. Enquanto esta discussão vem sendo travada, há alunos surdos frequentando as salas regulares, ora com apoio de professores especializados ora sem apoio, ora com programas envolvendo Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ora sem LIBRAS. Neste sentido, como afirma a autora, parece latente a necessidade de estudos que abordem a realidade desses alunos e seus professores e que apontem caminhos para tornar a prática pedagógica mais efetiva.

Saraiva (2009), referente à discussão das propostas de educação inclusiva, busca a contribuição de vários estudos acerca dessa questão (TESSARO, 2004; GASPARETTO, 2001; FALEIROS, 2001; ANDRETTO, 2001; RODRIGUES, 2001; CASTRO, 2002). Apresenta, em um panorama geral, a falta de preparo das escolas e professores para receber e atender o aluno com necessidades educacionais especiais. Tais estudos evidenciam a necessidade da continuidade de trabalhos que envolvam a investigação e a intervenção, propiciando condições favoráveis à inclusão escolar.

No rastro desta discussão, o estudo proposto tem como objetivo: investigar a prática docente frente ao processo de escolarização do aluno surdo incluído em sala regular mediante a parceria entre pesquisador e professor.

Este estudo adota a metodologia qualitativa como recurso instrumental de trabalho. A pesquisa qualitativa preocupa-se em responder questões específicas que não podem ser quantificadas e está voltada para a investigação das relações humanas e dos significados destas ações vividas em sociedade (MINAYO, 2007).

Para a coleta de dados, utiliza a autoscopia como procedimento na investigação das práticas docentes frente ao processo de escolarização do aluno surdo incluído na sala regular. Esta técnica de pesquisa e de formação, de acordo com Sadalla e Larocca (2004), vale-se do recurso de videogravação de uma prática, visando a análise e a auto avaliação pelo protagonista dessa prática. “Em sua especificidade, a autoscopia supõe dois momentos essenciais: a videogravação propriamente dita da situação a ser analisada e as sessões de análise e reflexão”. (SADALLA e LAROCCA, p. 421, 2004).

Segundo Meirieu (2006), o processo autorreflexivo é inalienável, é condição de base para a aquisição de aprendizagens e condutas que ninguém consegue fazer pelo outro. É a determinação em colocar a autocrítica e a criatividade como procedimentos de promoção de transformação.

O contexto de pesquisa que compreende o trabalho de campo se refere a duas escolas públicas, do interior paulista, com alunos surdos matriculados em salas regulares do sistema de ensino e contará com a participação de três professores que atuem com aluno surdo em sala regular.

Inicialmente, serão realizados encontros prévios entre o pesquisador e cada professor participante a fim de definir os dias e os horários para a realização das filmagens e para a análise das mesmas, discutir alternativas para minimizar as alterações na dinâmica da sala de aula, devido à presença do pesquisador em classe para a realização das filmagens, bem como, estabelecer um vínculo entre o pesquisador e o professor.

Com o intuito de se conhecer o perfil profissional dos professores participantes e o percurso educacional de seus alunos surdos, serão preenchidas fichas de registros individuais do professor e do aluno.

Estão previstos seis encontros para as filmagens em sala de aula. Serão três encontros no primeiro mês, dois encontros no segundo mês e um encontro no terceiro mês, totalizando três meses de coleta de dados. A cada encontro, os registros terão em média duração de quinze minutos, gravados em três momentos de cinco minutos cada, aleatoriamente ou segundo orientação de cada professor em momentos que considerem oportunos. Cabe ressaltar que o pesquisador também fará anotações por escrito no decorrer dos encontros, no sentido de complementar os registros audiovisuais.

Ao final de cada mês, uma cópia do material gravado será entregue ao professor e um novo encontro será realizado para a análise das filmagens pelos professores participantes. Segundo Sadalla e Larocca (2004), as sessões de análise ocorrem a posteriori da ação e destinam-se a suscitar e apreender o processo reflexivo do ator por meio de suas verbalizações durante a análise das cenas.

Como afirmam Capellini e Mendes (2007), os professores tornam-se mais atentos à necessidade de melhoria em sua prática, quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil e das características de seu trabalho. Desse modo, aprendem apoiados na delimitação e solução de problemas, por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos.

Para a sistematização dos dados, as verbalizações dos professores serão organizadas em categorias, destacando-se as estratégias de ensino adotadas frente ao processo de escolarização do aluno surdo, os recursos utilizados, as possíveis dificuldades e limitações encontradas na prática docente, bem como, os pontos

positivos. E, por meio do diálogo entre pesquisador e professor, serão discutidas possibilidades para a transformação da prática docente.

Enfim, com o intuito de subsidiar a análise dos dados obtidos, serão registrados, por meio de gravador de áudio, os depoimentos dos professores participantes acerca de sua percepção e avaliação da proposta do presente estudo.

A análise dos dados será constituída com base no mapeamento dos dados obtidos no trabalho de campo (preenchimento das fichas de registro individuais do professor e do aluno; análise dos vídeos e sistematização dos dados, e os registros em áudio dos depoimentos dos professores) e articulados com os referenciais teóricos do presente estudo.

O estudo proposto parte da necessidade de se elaborar propostas de parcerias entre a universidade e a escola, levando o diálogo entre o pesquisador e o professor da sala regular, geralmente não oportunizado a uma formação para atuar com o novo modelo educacional baseado na inclusão.

Espera-se que por meio da investigação da prática docente, a partir da reflexão e do diálogo entre o pesquisador e o professor, se *re-conheça* a realidade desses professores e de seus alunos surdos e, desse modo, se discutam questões e possibilidades acerca do processo de escolarização do aluno surdo incluído em sala regular.

Referências Bibliográficas

ANDRETTO, Y. T. T. Os impactos iniciais da inclusão da criança deficiente no ensino regular: um estudo sobre a inclusão de criança com paralisia cerebral. (Dissertação de mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2001.

CAPELLINI, V. L. e MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. Revista de Educação Educere et Educare, Paraná, vol. 2 n. 4, jul./dez. 2007.

CASTRO, A. M. A prática pedagógica dos professores de ciências e a inclusão do aluno com deficiência visual na escola pública. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de São Paulo, 2002.

FALEIROS, M. H. S. A inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produções acadêmicas. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

FERNANDES, E. Linguagem e Surdez. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GASPARETTO, M. E. R. F. Visão subnormal em escolas públicas: conhecimentos, opinião e conduta de professores e diretores do ensino fundamental. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

GESUELI, Z. M. Língua de Sinais e aquisição da escrita. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S. e GESUELI, Z. M. (orgs). Cidadania, Surdez e Linguagem. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

_____ A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C.; Harrison, K. M. P. e CAMPOS, S. R. L. (orgs). Leitura e escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre: Medicação, 2004.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Cadernos Cedes, Campinas, v. 19, n. 46, 1998.

_____ A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, maio/ago. 2006.

MEIRIEU, P. Carta a um jovem professor. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RODRIGUES, B. M. A. de. As concepções de desenvolvimento e aprendizagem sobre alunos deficientes mentais incluídos no ensino regular. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2001.

SADALLA, A. M. F. de A. e LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004.

SARAIVA M. Formação do professor: contornos da concepção de deficiência para compreender o processo de inclusão. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C.P.I. Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008.

SKLIAR, C.(Org.) Educação & Exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Medicação. 1997.

_____.(Org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Medicação.1998.

_____. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: (Org.) Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Medicação, 1999.

TESSARO, N. S. Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

ZANATA, E. M. Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. São Carlos: UFSCar, 2005.

A IMPORTÂNCIA DO JOGO COMO FERRAMENTA AO DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE EM CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Wesley Dias Fernandes
Elaine de Oliveira Santos
Manoel Osmar Seabra Junior
FCT/UNESP – Presidente Prudente

Resumo

Este trabalho tem por objetivos, em um primeiro momento, levantar definições para jogos e psicomotricidade, segundo alguns autores. Em um segundo momento, mostrar a importância dos jogos e atividades lúdicas para o desenvolvimento psicomotor de uma criança. E por fim, relatar a experiência vivida durante as ações e atividades desenvolvidas com as crianças com necessidades especiais, envolvidas no projeto de extensão. Trata-se de um relato de experiência, que por meio de anotações e relatórios de observações diretas, visa relatar a rotina de um projeto de extensão desenvolvida no LAR – Laboratório de Atividades Lúdico-Recreativas na FCT/Unesp Presidente Prudente.

Palavras-Chave: **Jogos; Psicomotricidade; Desenvolvimento motor.**

Contato: lelo_unesp@hotmail.com

Introdução

Jogos

É notável que para muitos, as palavras jogos, atividades lúdicas ou brincadeiras, soam como sinônimos, sendo uma forma para modificar a realidade, para isso utilizando a criatividade e imaginação.

Para Huizinga (1993) o jogo é uma atividade de ocupação voluntária dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria, e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana" e destaca as principais características do jogo, como sendo:

"Uma atividade livre, conscientemente tomada como não séria exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter lucro, praticado dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublimarem sua diferença em

relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes" (HUIZINGA, 1971).

Em seu artigo "A Importância da Diferenciação Entre Jogos e Brincadeiras, o autor Emerson Antonio Brancher" nos traz que para Vigotsky nem sempre o jogo possui estas características acima citadas, porque em certos casos "há esforço e desprazer" na busca do objetivo da brincadeira. Sendo assim "fazendo distinção entre jogo e brincadeira, pode-se constatar que o desprazer em busca do objetivo é característico do jogo, enquanto que a brincadeira, por seu caráter descomprometido e desvinculado de padrões e objetivos, não submete seu praticante ao desprazer e ao desconforto, pois o interesse por ela termina a qualquer momento". (BRANCHER, 2006)

Jogo e brincadeira são analisados por Gilles Broug rie (1998) como produto cultural, dotado de significac es sociais. O jogo possui suas especificidades, suas regras, mas não se desliga da cultura geral. A cultura do jogo existe em fun o de todas as atividades humanas (BROUG RIE, 1998).

Para Lorenzini (2002) ao tentar estabelecer a diferença entre jogos e brincadeiras há apenas uma pequena nuan a: o jogo   uma brincadeira com regras e a brincadeira, um jogo sem regras. O jogo se origina do brincar ao mesmo tempo em que   o brincar. (BRANCHER, 2006).

Psicomotricidade

Entre os muitos autores que definem a psicomotricidade, está o psicopedagogo e psicomotricista Vitor da Fonseca, trazendo que "a psicomotricidade   um meio inesgotável de afinamento perceptivo-motor que põe em jogo a complexidade dos processos mentais, fundamentais para a polivalência preventiva e terapêutica das dificuldades de aprendizagem". (FONSECA. 1995) e diz ainda que "a psicomotricidade não   exclusivamente de um novo método, ou de uma escola, ou de uma corrente de pensamento, nem constitui uma técnica, um processo, pois tal pode levar-nos a um novo afastamento da concep o unitária do homem". (FONSECA. 1997). Podendo assim, justificar o movimento como realiza o intencional, como atividade da totalidade somatops quica, ou seja, como a expressão de uma personalidade." (FONSECA. 1997).

"A visa privilegiar a qualidade da rela o afetiva, a mediatiza o, a disponibilidade t nica, a segurança gravitacional, e o controle postural,   no o do corpo, sua

lateralização e direcionalidade e a planificação praxica, enquanto componentes essenciais e globais da aprendizagem e do seu ato mental concomitante”. (VITOR DA FONSECA Apud ISPE-GAE, 2007).

Para o psiquiatra e professor francês Julian de Ajuriaguerra “a Psicomotricidade é a realização do pensamento através do ato motor preciso, econômico e harmonioso”. (AJURIAGUERRA).

“A Psicomotricidade se conceitua como ciência da Saúde e da Educação, pois diferente das diversas escolas, psicológicas, condutistas, evolutivas, genéticas, etc. ela visa a representação e expressão motora, através da utilização psíquica e mental do indivíduo.” (AJURIAGUERRA Apud ISPE-GAE, 2007).

Segundo o Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação (ISPE) e o Grupo de Atividades Especializadas (GAE) temos que “psicomotricidade é uma neurociência que transforma o pensamento em ato motor harmônico. É a sintonia fina que coordena e organiza as ações gerenciadas pelo cérebro e as manifesta em conhecimento e aprendizado. É a manifestação corporal do invisível de maneira visível. É uma ciência terapêutica adotada na Europa há mais de 60 anos, principalmente na França, que instituiu o primeiro curso universitário de Psicomotricidade em 1963 (ISPE-GAE, 2007)”.

A partir da Professora Doutora Dalila M. M. de Costallat, temos que:

“Psicomotricidade é a ciência de síntese, que com a pluralidade de seus enfoques, procura elucidar os problemas, que afetam as inter-relações harmônicas, que constituem a unidade do ser humano e sua convivência com os demais (COSTALLAT apud ISPE-GAE, 2007)”.

Objetivos

Em um primeiro momento, a partir de uma revisão bibliográfica, levantar definições para jogos e psicomotricidade, segundo alguns autores.

Em um segundo momento, mostrar a importância dos jogos e atividades lúdicas para o desenvolvimento psicomotor de uma criança.

E por fim, a partir da participação em um projeto de extensão, relatar a experiência vivida durante as ações e atividades desenvolvidas com as crianças com necessidades especiais, envolvidas no projeto em questão.

Metodologia

Esse estudo caracterizou-se por um relato de experiência, tendo como participantes crianças com necessidades especiais de caráter sensorial ou motor, de ambos os sexos com idades entre 5 a 11 anos, devidamente matriculadas em uma

rede de ensino público ou particular, sendo desenvolvido durante o ano de 2010 no LAR – Laboratório de Atividades Lúdico-Recreativas da FCT/Unesp – Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. O instrumento utilizado na coleta dos dados foram anotações e relatórios diários a partir da observação direta das atividades desenvolvidas no laboratório.

Relato De Experiência

Em funcionamento desde 2000, o Laboratório de Atividades Lúdico-Recreativas (LAR), do Departamento de Educação Física, em parceria com o Departamento de Fisioterapia da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da UNESP, campus de Presidente Prudente, faz das brincadeiras o instrumento básico de tratamento de crianças que apresentam déficits psicomotores e dificuldades de aprendizagem, previamente diagnosticadas por profissionais especializados.

No Lar, o perfil psicomotor de cada criança foi avaliado através do protocolo EDM – Escala de Desenvolvimento Motor (Rosa Neto, 2002), que consiste na mensuração de seis aspectos psicomotores: Motricidade Global (Mg), Motricidade Fina (Mf), Equilíbrio (Eq), Esquema Corporal/Rapidez (EcR), Organização Espacial (Oe) e Linguagem/Organização Temporal (LoT). Em cada aspecto são apresentadas tarefas de acordo com a Idade Cronológica (IC) da criança a serem executadas pela mesma.

Após a realização do teste, os seis aspectos psicomotores foram somados (idade motora) e posteriormente dividido por 6, sendo que o resultado final, resultou na Idade Motora Geral (IMG) da criança. Os resultados finais, ou seja, a Escala de Desenvolvimento (ED) são obtidos através da divisão do IMG pelo IC.

Para verificar o desempenho escolar, foi enviado um questionário à professora de sala de aula. O questionário é constituído de questões relacionadas à aprendizagem, relação interpessoal entre outros aspectos.

É efetuada também uma entrevista com a mãe mediante questionário elaborado pelas coordenadoras do LAR, o qual é composto por 30 questões subdivididas entre: dados pessoais da criança, histórico familiar, histórico de nascimento, histórico de desenvolvimento, histórico escolar e sociabilidade.

Após avaliação motora foi possível observar quais crianças apresentaram defasagens no seu desenvolvimento motor indicando também em qual aspecto psicomotor ocorreu essa defasagem, podendo esta ser de caráter sensorial ou motor.

Em seguida, cada monitor responsável pela sua respectiva criança, juntamente com orientação dos professores coordenadores do projeto, traçou um plano de atividades a serem desenvolvidas, sendo jogos, brincadeiras e atividades lúdicas pensados de maneira a trabalhar o aspecto sensorial ou motor em que a criança possui defasagem.

Discussões e Considerações Finais

Nota-se um aumento grandioso dos estudos relacionados aos jogos e sua importância para o desenvolvimento motor da criança.

Ao presenciarmos as atividades desenvolvidas com as crianças participantes do projeto, é nítido que a utilização dos jogos, brincadeiras e atividades lúdicas funcionam de maneira muito favorável ao desenvolvimento da criança, sendo que “o jogo promove o desenvolvimento cognitivo em muitos aspectos: descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação”. (Rubin, Fein & Vandenberg, 1983);

Percebemos também, assim como cita o autor que “em seqüência, o empenhamento no jogo e os níveis de complexidade envolvidos, alteram e provocam mudanças na diversidade das operações mentais”. (Levy, 1984)

Garvey (1977) nos traz que, ao utilizarmos jogos, brincadeiras e atividades como recursos pedagógicos, estamos fazendo com que a criança aprenda a estruturar a linguagem através do jogo, isto é, brincar com verbalizações e ao fazê-lo, generalizar e adquirir novas formas lingüísticas. (Garvey, 1977);

Habilidades motoras são formadas e desenvolvidas através de situações pedagógicas que utilizam o jogo como meio educativo (Neto & Piéron, 1993).

Segundo Passerino (1998), o jogo pode propiciar para a criança um desenvolvimento favorável nos seguintes aspectos:

- Memória (visual, auditiva, cinestésica);
- Orientação temporal e espacial (em duas e três dimensões);
- Coordenação motora visomanual (ampla e fina);
- Percepção auditiva,
- Percepção visual (tamanho, cor, detalhes, forma, posição, lateralidade, complementação),
- Raciocínio lógico-matemático,
- Expressão lingüística (oral e escrita),

- Planejamento e organização.

Podemos perceber que o movimento funciona estimulando o crescimento físico e intelectual das crianças, que ao se movimentarem por prazer, acarretado pelos jogos e brincadeiras, a criança, inconscientemente, passa a desenvolver e controlar as suas habilidades, onde a “criança em atividade lúdica não somente joga, mas, principalmente, ativa fatores básicos ao processo de desenvolvimento e aprendizagem”. (MASTROIANNI, 2009)

Por fim, temos como Mastroianni (2009) afirma em seu artigo “A Hiperatividade e o Lúdico”, que:

“O brincar por si só, já é uma verdadeira terapia, utilizamos as possibilidades que a brincadeira, o jogo e as atividades lúdico-recreativas encontradas no ambiente LAR nos oferecem, para tentar prover às crianças participantes caminhos para superação de obstáculos que algumas patologias oferecem e a adequação psicomotora, que acarretam as dificuldades de aprendizagem, sociabilização e afetividade”.
(MASTROIANNI, 2009).

Referências

- FONSECA, Vitor da.** Manual de observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre, ed. Artes Médicas, 1995
- AJURIAGUERRA, Julian de.** Manual da Psiquiatria Infantil. São Paulo: Masson, 1980.
- ISPE-GAE.** Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação e Grupo de Atividades Especializadas. Disponível em: <<http://www.ispegae-oipr.com.br/>>. Acessado em 05 de abril de 2011.
- HUIZINGA, Johan.** Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva/Ed. USP, 1971.
- BRANHCER, Emerson Antonio.** A importância da diferenciação entre jogos e brincadeiras, 2006.
- BROUGÈRE, Gilles.** A criança e a cultura lúdica. IN: Revista da faculdade de educação, v.24, n.2, São Paulo, s/p, julho/dez., 1998.
- RUBIN, K., FEIN, G. & VANDENBERG, B.** (1983). Play. In. E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Series Ed.). Handbook of Child Psychology: Volume IV. Socialization, personality, and social development (pp. 693-774). New York: Wiley.
- LEVY, A. K.** (1984). The language of play: the role of play in language development. Early Child development and Care. 17, 49-62.
- GARVEY, C.** (1977). *Play*. Glasgow: Fontana.

NETO, C., & PIÉRON, M. (1993). Apprentissage et comportement d'enfants dans des situations visant l'aquisition d'habilités motrices fondamentales. *Revue de L'Education Physique*, 1, 27-36.

MASTROIANNI, E. C. Q., BOFI T. C., DONATO B. F., FERRARI. R. C. Hiperatividade e o Lúdico. 2009.



RESUMOS

EIXO 6 - POLÍTICAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A NATUREZA REGULATÓRIA DAS POLÍTICAS SOCIAIS: OS MECANISMOS SIMBÓLICOS DE CONTROLE E DISCIPLINAMENTO QUE PERMEIAM AS POLÍTICAS ESTATAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL

Carolina Bessa Ferreira de Oliveira
Mestranda em Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Uberlândia/MG/Brasil

Palavras-Chave: Políticas sociais. Educação. Sistema prisional.

Contato: bessacarolina@hotmail.com

Introdução

O resumo em questão compreende reflexões teóricas acerca da natureza regulatória das políticas sociais, tendo como foco os mecanismos simbólicos de controle e disciplinamento que permeiam as políticas de educação escolar prescritas e instituídas no sistema prisional.

Em geral, as políticas sociais tem como propósito oferecer uma resposta a uma determinada necessidade ou problema, por intermédio de ações estatais interventivas. Isto ocorre porque o sistema de acumulação capitalista engendra em seu desenvolvimento problemas estruturais relativos à constituição e reprodução permanente da força de trabalho.

A partir disso, questiona-se: a partir de que referenciais estas ações são equacionadas? Qual a ideia de necessidade que permeia as políticas sociais? Quais os sujeitos envolvidos nas políticas sociais? Quem as configura e controla? Que relações materiais e simbólicas as políticas sociais engendram?

As políticas sociais podem ser entendidas, conforme Höfling (2001), como as ações que determinam o padrão de proteção social instituído pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Dessa forma, nos limites deste trabalho, abordar-se-á a natureza relacionada ao controle e ao disciplinamento que, simbolicamente, estão implicadas nas políticas estatais de educação escolar implementadas no sistema prisional inseridas no contexto do Estado capitalista. Para tanto, serão utilizadas as contribuições teóricas de Pierre Bourdieu e de Claus Offe.

Objetivos

Contextualizar, histórica, social, jurídica e politicamente as políticas de educação no sistema prisional, tendo em vista os debates recentes acerca das políticas sociais no contexto nacional e internacional.

Analisar os mecanismos simbólicos de controle e disciplinamento que permeiam as políticas de educação escolar de educação de jovens e adultos implementadas no sistema prisional.

Metodologia

A pesquisa foi realizada com a metodologia bibliográfica e documental.

Discussão

Políticas Sociais: origens e natureza regulatória

No decurso do século XIX eclodiu, conforme destaca Vieira (1992, p. 19), o chamado “problema da relação capital-trabalho” ou “questão social” que significam igualmente a compra da força de trabalho e seu preço pago. Tal questão teve respostas muito diversas por parte dos empresários: em certas ocasiões, reagiram com ameaças e atos repressivos; em outras, prometeram melhoria; e em outras, ainda, pregaram a harmonia de interesse entre capital e trabalho.

Nesse contexto, conforme Vieira (1992, p. 19) “a política social aparece no capitalismo construída a partir de mobilizações operárias sucedidas ao longo das primeiras revoluções industriais”. A política social, compreendida como estratégia governamental de intervenção nas relações sociais, unicamente pôde existir com o surgimento dos movimentos populares do século XIX.

Dessa forma, faz-se importante ressaltar que estas políticas têm suas raízes nos movimentos populares, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. Contudo, na forma como se apresentam na sociedade capitalista contemporânea, converteu-se o público-alvo das políticas sociais em “clientes”, conforme Faleiros (1991, p. 10).

Sob o olhar do materialismo-histórico-dialético, a política social é revelada como estratégia da classe dominante em busca do controle da força de trabalho no contexto de desigualdade social. Nesse sentido, Vieira (1992, p. 23) aponta que os direitos sociais significam, a princípio, a consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores. Contudo,

não significam a consagração de todas as reivindicações populares, e sim a consagração daquilo que é aceitável para o grupo dirigente do momento. Adotar bandeiras pertencentes à classe operária, mesmo

quando isto configure melhoria nas condições humanas, patenteia também a necessidade de manter a dominação política.

Relacionado a isto, funções tradicionalmente não sujeitas ao controle estatal e circunscritas às esferas privadas da sociedade passam a ser desempenhadas pelo Estado, que atua como regulador a serviço da manutenção das relações capitalistas. Esta função reguladora através da política social é claramente colocada por Offe & Lenhardt (1984, p. 15): “[...] a política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado”.

Dessa forma, através de políticas sociais traçadas pelo Estado Capitalista contemporâneo e, portanto, para a sociedade de classes, o Estado cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo.

A função reguladora, ou em outros termos, a natureza regulatória das políticas sociais, existe à medida que se encontra a serviço da manutenção das relações capitalistas e, portanto, desiguais, apresentando-se ainda como produções simbólicas relacionadas aos interesses dominantes. Nessa perspectiva, Bourdieu (1989 p. 12) destaca que

a classe dominante é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização: as fracções dominantes, cujo poder assenta no capital econômico, tem em vista impor a legitimidade da sua dominação por meio da própria produção simbólica.

Dessa forma, para além das relações capitalistas calcadas no capital econômico, coexiste o capital simbólico como acompanhamento das outras formas de concentração. Ele pode ser definido, conforme Bourdieu (1996) como uma propriedade qualquer, de capital físico, econômico, cultural ou social, reconhecida valorativamente pelos agentes sociais. Assim, o Estado, que dispõe de meios de impor e inculcar princípios duráveis de visão e de divisão de acordo com suas próprias estruturas é o lugar por excelência da concentração e do exercício do poder simbólico.

Feitas estas considerações teóricas iniciais, serão abordados a seguir os principais aspectos simbólicos de controle e disciplinamento que estão implicados na implementação das políticas estatais de educação escolar no sistema prisional.

As políticas estatais de educação no contexto prisional

A prisão surgiu no fim do Século XVIII e princípio do Século XIX com o objetivo de servir como peça de punição. Foucault (1987, p. 196) diz que a prisão se

fundamenta na “privação de liberdade”, salientando que esta liberdade é um bem pertencente a todos da mesma maneira, perdê-la tem, dessa maneira, o mesmo preço para todos, “melhor que a multa, ela é o castigo”, permitindo a quantificação da pena segundo a variável do tempo: “retirando tempo do condenado, a prisão parece traduzir concretamente a idéia de que a infração lesou mais além da vítima a sociedade inteira”.

A educação no sistema penitenciário é iniciada a partir da década de 1950. Conforme Foucault (1987), até o principio do Século XIX a prisão era utilizada unicamente como um local de contenção de pessoas. Não havia proposta de requalificar os presos. Esta proposta veio a surgir somente quando se desenvolveu dentro das prisões os programas de tratamento. Antes disso, não havia qualquer forma de trabalho, ensino religioso ou laico.

Somente em meados dos anos 50, constatou-se o insucesso deste sistema prisional, o que motivou a busca de novos rumos, ocasionando na inserção da educação escolar nas prisões. Foucault (1987, p. 224) destaca que: “A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento”.

Fato público e notório é que o sistema penitenciário brasileiro não consegue atingir o seu principal objetivo que é a ressocialização dos seus internos, disposto na Lei de Execução Penal nº 7.210/1984, especificamente no tocante à assistência educacional como direito do preso, conforme o artigo 41, inciso VII da referida Lei.

Além desse dispositivo legal, que prevê a obrigatoriedade de ensino fundamental nas unidades carcerárias em convênio com entidades públicas e privadas, destacam-se ainda dois pressupostos pautados na premissa das exigências constitucionais e legais do Estado democrático e de direito.

Primeiro, de que a educação é um direito de todos. Ademais, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Artigo 208 reza como dever do Estado proporcionar educação para todos, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, no Artigo 1º, incentiva a criação de propostas de educação para promover igualdade de condições para o acesso e a permanência do aluno no processo educativo. O Artigo 5º explicita que o Ensino Fundamental é um direito público subjetivo de todos os cidadãos. E por fim, o Artigo 37, específico para a Educação de Jovens e Adultos - EJA destaca que

este tipo de educação deverá ser destinado àqueles que não tiveram acesso ou continuação de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

O segundo pressuposto parte da concepção e implementação de políticas sociais educacionais que visam ao atendimento especial, tal como o EJA, de segmentos da população em situação de vulnerabilidade social. Além disso, constitui uma obrigação do Estado, sendo parte da formação dos sujeitos e da luta pelo acesso a direitos sociais.

Entretanto, conforme aponta Freitag (1989, p. 30)

a política social, apesar de voltada aparentemente para atender às necessidades imediatas da massa de assalariados, está a serviço dos objetivos de estabilização do sistema social como um todo, na medida em que contribui para atenuar conflitos e contradições.

Apesar de ter sido formulada em 1989, uma análise detalhada da história e da realidade do espaço e do tempo do sistema prisional, pode confirmar a validade e atualidade dessa afirmação, embora não falem referências nos planos interno e internacional para justificar e explicar a necessidade social, política e econômica de serem colocados em marcha amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação, tal como preconizado na Declaração Internacional elaborada em 1997 durante a Conferência Internacional sobre Educação de Adultos ocorrida na cidade de Hamburgo, a qual foi assinada pelo Brasil, e o Seminário Nacional pela Educação nas prisões, ocorrido em 2006, na cidade de Brasília, DF.

Além desse dispositivo regulatório, podem ser citados outros documentos e instâncias que tratam dessa necessidade político-pedagógica, no âmbito nacional e internacional, tais como: o Plano Nacional de Educação de 2000 que prevê a implantação de programas de educação de jovens e adultos em todas as unidades prisionais, a Resolução nº 14/1994 (Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos) e a Resolução nº 03/2009 (Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais) do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, a Resolução nº 2/2010 do Conselho Nacional de Educação e a Rede Latino-Americana de Educação em Presídios - RedLECE, os quais serão alvo de estudo detalhado durante a realização da pesquisa em nível de Mestrado.

Diante do exposto, evidenciado o amparo das normativas e bases legais, poder-se-ia, à primeira vista, concluir que as políticas de educação escolar de jovens e adultos implementadas no sistema prisional brasileiro são satisfatórias.

Contudo, os envolvidos na aplicabilidade destas políticas não tem demonstrado contribuições significativas, o que significa que na prática cotidiana e direta com os usuários das políticas de educação escolar no sistema prisional ainda há muito que se ampliar e aprimorar, a despeito da legislação vigente.

Além disso, a política de educação, que teria como um dos objetivos apresentar alternativas às práticas delitivas e humanizar a privação de liberdade desdobra-se em fomento a práticas de coerção permeadas pelo controle e disciplinamento. Isto porque hoje, conforme Craidy (2010), a educação nas unidades prisionais atinge um número pequeno de detentos no Brasil e no mundo, mas principalmente a possibilidade de uma ação efetiva de educação nos presídios é hoje sustentada, sobretudo, no compromisso pessoal dos educadores, agentes penitenciários e técnicos envolvidos. Ou seja, a política social fica frágil, pois se realiza à medida do “interesse e vontade” de atuação dos envolvidas em sua aplicabilidade.

Considerações Finais

Pensar em políticas sociais é, antes de tudo, pensar na relação entre o Estado e a sociedade. Aquele não se encontra fora ou acima da sociedade, mas é atravessado por ela, por suas lutas e contradições, motivo pelo qual deve considerar constantemente as lutas e conquistas sociais em suas articulações e no desenvolvimento de suas políticas sociais, especialmente àquelas relacionadas à formação educativa, crítica, cidadã e voltada à construção da autonomia.

Nesse contexto, as políticas de educação escolar implementadas no sistema prisional no Brasil apresentam-se hoje com fragilidades e necessidades de investimento público com vistas ao aprimoramento, ampliação e capacitação crítico-cidadã aos agentes que atuam neste setor específico. Há que se ressaltar a relevância deste setor para contribuir com a construção das trajetórias individuais dos sujeitos, mas, principalmente, para a construção de uma sociedade igualitária e cidadã.

Assim, para além da educação como fomento ao trabalho e à capacitação profissional, há que se problematizar acerca do momento de privação de liberdade e dos direitos que, nesta situação, permanecem como fundamentais. Dentre eles, a educação parece ser o direito prescrito que, caso seja instituído, colaborará com a chamada “reintegração social”, considerando sua capacidade de (trans)formação para a autonomia e a cidadania.

Nesse contexto, questiona-se: em que medida os representantes governamentais e os agentes destas políticas interessam-se pela formação autônoma

e cidadã dos sujeitos privados de liberdade? – tendo em vista que hoje as políticas de educação no sistema prisional realizam-se conforme o interesse e a vontade dos técnicos atuantes nas unidades prisionais, ou seja, conforme as relações de poder simbólicas entre os que tem a autoridade e os que lhe estão sujeitos.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília, DF: UNESCO, BID, 2002.
- AÇÃO EDUCATIVA. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org>>. Acesso em: 11 mar. 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- _____. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- CRAIDY, Carmen Maria. (Org.) **Educação em prisões**: direito e desafio. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010.
- FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- FÓRUMS EJA BRASIL. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em: 11 mar. 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, SP, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.
- OFFE, Claus. Algumas contradições do Estado Social Moderno. In: _____. **Trabalho & sociedade**: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991. v. 2.
- _____. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- RED LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO. Disponível em: <<http://www.redlece.org>>. Acesso em: 11 mar. 2011.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1996.
- VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, 1992.

PROEJA: DAS INTERSECÇÕES EPISTEMOLÓGICAS AS POLÍTICAS PÚBLICAS

SANTOS, Agida Maria Cavalcante dos
UNICAMP- Faculdade de Educação – Pós-Graduação – Educação - SP
Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas- FAPEAM

Palavras Chaves: Educação de Jovens e Adultos, Política Pública Educacional, PROEJA
Email: agida@bol.com.br

Introdução

O presente trabalho possui como mote principal analisar o Decreto nº 5.840, de 2006, que “institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA, e dá outras providências”. Esta análise caminha pelos conceitos e pelas categorias identificadas como necessárias para a avaliação de uma política pública destinada à educação, propondo o confronto entre os escritos governamentais e o empirismo da implantação da política.

O Decreto n. 5.840 de 2006 é estruturado pelos documentos governamentais do Ministério de Educação produzidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica cujos títulos são respectivamente: “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” e “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos” e versam sobre a realização de um currículo específico para atender a população de jovens e adultos através da promoção de um ensino integralizado, juntando a modalidade de Ensino Médio e a da Educação Profissional, aos concluintes certificam com a titulação de técnico em nível médio.

Tais documentos orientam os projetos político-pedagógicos apresentados por cada escola que executar o programa, e serão referendados para execução pelo Ministério de Educação através de sua Secretaria específica.

Portanto, através destes documentos podemos verificar como o Ministério pensa a integração da Educação Básica, na sua modalidade de Ensino Médio, como a modalidade de Educação Profissional, no item Ensino Técnico.

A problemática de investigação centra-se na elaboração e na implantação de políticas públicas educacionais quando resultam na decretação de leis que se desdobram em propostas, projetos e programas educacionais. Essa ação possui como condição epistemológica a proposta de integralização de duas modalidades de ensino tidas como apartadas e, conseqüentemente resultará no entendimento a respeito dos conceitos de integralização.

A elaboração e a implantação de políticas educacionais destinam-se às populações-objeto dessas políticas, visando iniciar ou dar continuidade ao processo de escolarização dessa população; e, portanto, são passíveis de serem classificadas como superadoras ou redentoras da condição social desses alunos.

Como questões balizadoras desta problemática, temos: “Quais as condições epistemológicas que sustentam esta proposta de intersecção de modalidades educacionais?”; “Qual o nível de intersecção desses conhecimentos?”; “Como o programa está sendo implantado e qual a sua abrangência?”; “Como podemos classificar essas políticas através de seus resultados?”.

Portanto, a tese que se pretende estruturar questiona se as políticas atendem às categorias fundantes e sistêmicas tanto da elaboração e da implantação de políticas quanto das modalidades de ensino a que legisla; ou se existe um distanciamento entre a *episteme* e a implantação política.

Objetivo

Analisar o processo de elaboração e implantação da política pública educacional, através da investigação do Decreto nº 5.840/2006, que se destina a atender a população de jovens e adultos por meio da intercessão das modalidades de Ensino Médio e Educação Profissional.

Objetivos Específicos

1. Classificar e historicizar as denominadas modalidades de Ensino de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, à luz da história da Educação no Brasil.
2. Apresentar as categorias que caracterizam o planejamento educacional, com suas intersecções com a teoria de Estado, Globalização e Reestruturação Produtiva.
3. Identificar se as categorias fundantes do Decreto nº 5.840/2006 atendem às necessidades apresentadas para as modalidades de Ensino de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.
4. Investigar a implantação do programa PROEJA no estado do Amazonas, historicizando alcances e distorções.

Metodologia

A Educação de Jovens e Adultos deveria ser objetivo estratégico a ser alcançado por uma política sistêmica, na qual se pensa um projeto de país. Nela

poderíamos compreender as causas e projetar as consequências das desigualdades sociais, para, assim, implantar ações superadoras dessas condições.

Na prática, o que constatamos é a modalidade de Educação de Jovens e Adultos vista como um apêndice do processo escolar e a Educação Profissional como coadjuvante necessária, quando da potencialização de algum nicho econômico. Não constatamos uma prioridade estratégica nestas duas modalidades educacionais, visando conduzir os cidadãos nelas presentes a uma superação da sua condição social.

Portanto, quando surgiu o Decreto nº. 5.840/2006, propondo com uma única política de investimento, incentivar as duas modalidades, nasceu a relevância de uma investigação científica das bases epistemológicas que sustentaram a elaboração dessa política, bem como a verificação de sua implantação.

A pesquisa inicia-se com o levantamento bibliográfico da historicização da área da Educação de Jovens e Adultos, bem como da Educação Profissional. Juntam-se a estes os estudos das categorias teóricas que emergem da pesquisa tais como: trabalho, reestruturação produtiva e processos de globalização. Segue com o estudo do Decreto e dos documentos que dão conformação e orientação à política a ser implantada.

Classificaremos como sujeito da pesquisa as modalidades de ensino identificadas como Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Tomaremos como elementos de construção do *status* do sujeito as propostas de políticas públicas educacionais, a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e de suas leis e decretos complementares.

Consideraremos o período a ser estudado o compreendido entre o ano de 2006, quando do início das ações, até o ano de 2010, quando nas instituições investigadas, algumas turmas já foram certificadas.

Assim, as Escolas Técnicas Federais, que atualmente atendem pela nomenclatura de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), conforme Decreto-Lei nº 6.950, de 24 de abril de 2007, passaram, a partir de 2006, a ter a responsabilidade de implantação do PROEJA junto com as suas outras áreas, a saber, o Ensino Médio, Técnico, Tecnológico, Ensino Superior de Graduação e Pós-Graduação.

Essa pesquisa tem como lócus geográfico o Estado do Amazonas por sua característica específica de estar implantando os documentos destinados ao Ensino Médio e Técnico, Urbano e Indígena. A coleta de dados será realizada nestas

instituições: o IFET-Amazonas, nas unidades do Centro, do Distrito Industrial e da Zona Leste, na cidade de Manaus (capital); o IFET-Coari e o IFET-São Gabriel das Cachoeiras, nas suas respectivas cidades. Neles construiremos a base quantitativa da pesquisa, para podermos identificar os aspectos qualitativos. A tese apresentada será sustentada pela interpretação dos dados, no confronto com a realidade posta.

Oportunamente, pontuamos que a economia dessas cidades aponta como principal nicho econômico, na capital, Manaus, o Polo Industrial de Manaus; no município de Coari, o Polo de Extração de gás natural pela PETROBRAS; e, no município de São Gabriel da Cachoeira, a área fronteira de gerência municipal indígena, onde se pratica a agricultura de subsistência e o extrativismo.

A análise deverá ser realizada através da triangulação explicitada por Trivínos (1992), cuja metodologia propõe interpretar a realidade pesquisada refletida no prisma das teorias e das explicações científicas, para que possamos apresentar a visão dos fatos através de nossa construção. A triangulação dos fatos aborda três aspectos: primeiro, a identificação do(s) sujeito(s); segundo, os elementos construídos no meio do sujeito por estes ou para estes e que são significativos para a compreensão de seu *status* social, com vista a sua superação; e, no terceiro vértice do triângulo axiomático de Trivínos (1992), apresentaremos a interpretação dos fatos, construída pelo entrelaçamento das condições políticas, econômicas e sociais.

Classificaremos como sujeito da pesquisa as modalidades de ensino identificadas como Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; faremos uma historicização dessas modalidades no Brasil; identificaremos categorias epistemológicas de intersecção entre elas; e apresentaremos um painel de projeção de necessidades demandadas. Tomaremos como elementos de construção do *status* do sujeito as propostas de políticas públicas que visem à superação dessas necessidades, para o atendimento dessas demandas sociais. Nesse momento, é importante apontar que características epistemológicas sobre o estudo da Teoria de Estado estão contidas no Estado brasileiro; devemos também apresentar uma plataforma teórica sobre a elaboração e a implantação de políticas públicas.

Na interpretação dos fatos, analisaremos se as propostas, os programas ou projetos governamentais buscam minimizar a problemática da continuidade escolar do EJA, bem como fornecer aos alunos condições escolares de profissionalização. Isso se dará quando identificarmos, primeiramente, as intersecções epistemológicas contidas nestas duas modalidades de ensino; e, depois, qual a abrangência de sua aplicabilidade, quando acompanharmos a implantação dessa política.

A coleta de dados será realizada nas instituições identificadas como promotoras de tal política. Utilizaremos como instrumentos de coleta de dados: questionários e entrevistas. Os dados apresentados mostrarão os aspectos quantitativos que serão confrontados com a historicização dessas práticas, buscando identificar os alcances e os impactos sociais. Neste momento, transporemos a base quantitativa da pesquisa para qualitativa e apresentaremos a tese, que será sustentada pela interpretação dos dados e pelo confronto com a realidade posta.

Referências

AGUILLAR VILLANUEVA, L.F. (2003). ***La implementación de las políticas – Antologias de Políticas Pública***, Editorial Porrúa, México.

AGUILLAR VILLANUEVA, L.F. (2003), Editorial Porrúa, México. ***La hechura de las políticas- Antologias de Políticas Pública***, Editorial Porrúa, México.

AGUILLAR VILLANUEVA, L.F. (2003). ***El estudio de las Políticas*** Editorial Porrúa, México.

AGUILLAR VILLANUEVA, L.F. (1996). ***Problemas públicos y agenda de governo***. Editorial Porrúa, México.

EVANS, Peter. ***O Estado como problema e solução***. Lua Nova n.28/29.1993.

FERRETI, Celso João. ***Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico***. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol.21, n. 70, p. 80-99, Abril, 2000.

FERRETI, Celso João. ***Formação profissional e reforma do Ensino Técnico no Brasil: Anos 90***. *Educação & Sociedade*. Campinas, CEDES, ano XVIII, n.58, p. 225-268. ago.1997.

FREIRE, Ana Maria Araújo. ***Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas(Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolonias e Grácias, até os Severinos*** – 3.ed- São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. ***Trabalho e educação face a crise do capitalismo: ajuste neoconservador e alternativa democrática***. UFF. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1994.

_____. ***Educação e a crise do capitalismo real***. 4 ed. - Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.(Org.). ***Ensino Médio integrado: concepções e contradições***. São Paulo: Cortez, 2005.

- FRIGOTTO, G.;CIAVATTA, M.; RAMOS,M.(Org.). **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido.** *Educação & Sociedade*. Campinas, v.26, n. 92, p1087-1113, Out.2005
- HADDAD & DI PIERRO. **Escolarização de Jovens e Adultos.** *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro - RJ, Mai/Jun/Jul/Ago - n 14; p 110-130, 2000.
- KUENZER, Acácia Zeneide. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão.** *Educação & Sociedade*. Campinas, vol.27, n. 96 – Especial, p. 877-910, Out.2006.
- _____. **O Ensino Médio agora é para vida: Entre o pretendido, o dito e o feito.** *Educação & Sociedade*. Campinas, vol.21, n. 70, p. 15-39, Abril.2000.
- MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.
- MIRANDA, Alair dos Anjos Silva de. **Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas** - Manaus: EDUA, 2003
- POULANTZAS, Nicos. **Poder Político e Classes Sociais.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- _____. **O Estado, o poder, o socialismo** . 4ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade -considerações sobre o Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola.** *Revista Educar*- Curitiba-PR, n. 29, p. 29-45, Editora UFPR,2007.
- SANTOS, Ágida Maria Cavalcante. **O processo de desativação das Escolas Estaduais no Estado do Amazonas.** Dissertação de Mestrado- 2003.
- SKOCPOL, Theda, **El Estado regresa al primer plano: estrategias de análisis en la investigación social.** *Zona Abierta* n. 50, jan-mar 1989.
- SOARES, Leôncio (Org). **Diálogos na educação de jovens e adultos** – Belo Horizonte, MG; Autentica 2005.
- SKOCPOL, Theda, **El Estado regresa al primer plano: estrategias de análisis en la investigación social.** *Zona Abierta* n. 50, jan-mar 1989.
- TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva, **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação** — São Paulo:Atlas, 1992, 175p.

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA UNESP CAMPUS DE BAURU: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA.

SOUZA, Gabriela Pereira
(FC/UNESP-Bauru) - gabips@hotmail.com
ZANATA, Eliana Marques
(FC/UNESP-Bauru) - lizanata@fc.unesp.br

Resumo

O Programa Permanente de Formação de Funcionários (Properf) conta com alunos monitores das diversas licenciaturas. Os alunos são funcionários do campus que ainda não concluíram o Ensino Fundamental ou Médio. Os objetivos: para os monitores: consiste na oportunidade de enriquecimento e formação profissional pela vivência da prática docente, para os educandos, recuperar os anos de escolaridade, compreensão da identidade pessoal, social, profissional, política e espiritual em direção a uma melhor qualidade de vida e humanização, permitir a continuidade dos estudos. Este é um relato de experiência do trabalho desenvolvido na disciplina de inglês. Como metodologia de apoio é utilizado o material do Telecurso 2000 como base indicativa dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas, as quais foram enriquecidas com outros materiais como: vídeos, música e textos extras. Os resultados referentes aos monitores indicam que esta se tornou uma experiência efetiva para o aprendizado da prática docente. Para os educandos apontaram para motivação para continuar os estudos, proposição de ascensão profissional, reconhecimento da importância da continuidade da formação enquanto cidadão, resgate da dignidade humana como possibilidade de melhora das ações cotidianas.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos, cidadania, formação e professores.

Introdução

O processo de aprendizagem faz parte do processo de formação do ser pensante que o torna capaz de lidar com situações corriqueiras do dia-a-dia e a solucionar problemas básicos de seu cotidiano, é um processo de formação do homem pela sociedade em que este vive, um fato existencial, social e cultural, necessário para que este possa lidar de forma sábia e consistente com a sociedade na qual vive. Consiste numa formação uniforme e coletiva e, ao mesmo tempo, num processo único e individual, pois os seres podem realizar uma ação mutualística de aprendizagem, assim como pode tratar disso como uma competição, na qual ele atuará sozinho buscando tornar-se cada vez mais independente. Assim, quando nos reportamos especificamente a Educação de Jovens e Adultos, podemos nos apropriar da concepção de Paiva (1973)

A educação de jovens e adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma

insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários (p. 16).

Esta concepção traz em si algumas implicações no sentido de compreender o valor que tem a volta aos estudos para pessoas adultas que foram privadas de conhecimentos acadêmicos básicos, devido a inúmeros fatores, em alguns casos pessoais ou até mesmo devido a falta de assistência por parte do governo.

Em termos de garantias legais, a Educação de Jovens e Adultos está pautada na constituição Federal (BRASIL, 1988) apresenta a primeira referência à garantia de ensino público fundamental obrigatório, inclusive “para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. *“Art. 208- O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de”: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (...) § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.*

Para a sociedade, o adulto é o membro ao qual cabe a produção social, a direção e a reprodução da espécie (perpetuação do genoma humano), porém muitas pessoas devido a inúmeros processos históricos foram excluídas socialmente, não tendo acesso ao ensino público de qualidade, por isso hoje vivem às margens da sociedade, sendo constantemente excluídas dessa sociedade que outrora as criou.

Devido a relevância da participação do indivíduo na sociedade, para manter constante os giros da engrenagem social, consumindo, vendendo ou trocando produtos, torna-se cada vez mais necessário a compreensão de outros idiomas, principalmente do inglês, que vem se tornando uma das línguas mais faladas atualmente.

Trata-se de um mecanismo de comunicação que está cada vez mais presente ultimamente, seja em vitrines, rótulos, internet, televisão e em inúmeros outros meios.

O Brasil foi colonizado pelos portugueses, portanto cabe a nós a língua portuguesa, e a cada segundo que passa outras línguas tornam-se tão importantes quanto a nossa língua de origem histórica.

Nós, como futuros professores, devemos saber lidar com as dificuldades dos alunos e tentar encontrar meios, não importa o qual para tentar cada vez mais facilitar o aprendizado e fazer com que os nossos alunos sejam capazes de compreender o que lhes é ensinado. Mas nunca esquecendo que não somos apenas educadores, mas somos também educandos, pois um professor não deve ignorar os

conhecimentos prévios de seus alunos, mas utiliza-los da melhor forma possível de modo a auxiliar a aprendizagem de todos os alunos.

Assim, sob essa perspectiva, o papel do educador não se restringe exclusivamente ao papel de ensinar. Para Nóvoa (1997, p.26): *“A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”*

Tal proposição só se efetiva mediante o estabelecimento de uma relação professor aluno a qual garanta um espaço de reflexão e comprometimento. Nas palavras de Paulo Freire (2005):

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (p. 77)

Metodologia

A disciplina de inglês começou a ser ministradas em abril de 2009, com uma aula por semana, para cerca de 20 alunos (funcionários da unesp campus de Bauru) abrangendo os conteúdos referente ao Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Desde o início o objetivo principal ao desenvolver o conteúdo dessa disciplina foi oferecer condições e situações de aprendizagem que propiciassem aos alunos a compreensão e despertasse o interesse pela cultura de países que utilizam o inglês como principal idioma (fazendo um link com a geografia desses países).

Segundo Tomazzi e Costa (2007) a frequência e permanência do aluno da EJA em sala de aula só se estabelece se houver uma cumplicidade entre ele e o educador. É imprescindível que ele tenha a percepção de que realmente esteja se apropriando de conhecimentos. Sem que haja motivação intrínseca ele não permanece na escola, o único responsável por seu aprendizado é ele mesmo.

Dentre os materiais utilizados em sala de aula estão livros didáticos, que são de grande utilidade, lousa, músicas e equipamentos eletrônicos como data show, notebook e vídeos, todos com o intuito de facilitar a apropriação do conhecimento pelos alunos.

Além da utilização de todos esses materiais como auxiliares para o

aprendizado, procurei ministrar aulas abordando num primeiro momento o levantamento de conhecimentos prévios do assunto, de modo que eles demonstrem o conhecimento empírico que possuem, para então, conduzi-los a compreender a dinâmica dos conteúdos que envolvem a disciplina de inglês.

Foi tomado por base de trabalho o princípio educativo de Paulo Freire (1994) de que *“o educador precisa partir do seu conhecimento de vida e do conhecimento de vida do educando, caso contrário, o educador falha”*. Assim, as estratégias de sala de aula foram propostas levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos, suas potencialidades e interesses.

Desenvolvimento

Durante o desenvolvimento foi possível notar a aversão de alguns alunos em relação a proposição de novas formas de apropriação dos conteúdos, as quais muito se distanciavam das práticas tradicionais as quais tinham lembranças e estavam acostumados durante seus estudos no passado. Enquanto a utilização de vídeos, por exemplo, facilitou o entendimento de certos conteúdos para indivíduos que não estavam assimilá-los, outros o criticaram e preferiram manter o “estilo tradicional”. Portanto, foi mantida certa alternância no uso dos recursos.

No final do primeiro e segundo semestre de 2009 foram aplicados simulados, baseados na prova oficial, para analisar o preparo dos alunos para a prova do ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - , exame que os alunos realizaram no início do ano de 2010, com o objetivo de obter a certificação do Ensino Fundamental ou Médio. O simulado era composto por, em média, quatro questões de cada matéria, sendo diferenciadas para o Ensino Fundamental e Médio, de acordo com as disciplinas de cada um dos grupos (fundamental e médio), diferenciando no quesito de que no primeiro as matérias de biologia, química e física são ministradas em apenas uma disciplina: ciências.

Em relação aos simulados foi possível registrar diferentes tipos de reações por parte dos alunos. Parte viu como uma oportunidade para testar os conhecimentos adquiridos durante as aulas, mas outros se sentiram intimidados por terem receio de não conseguir resolver as questões corretamente e, por isso, alguns até mesmo não compareceram nas datas de realização das provas.

Os alunos demonstraram uma grande evolução desde o início das aulas.

A partir desse fato, parece-me que a meta foi alcançada, ao passo que os alunos foram sensibilizados a toda essa cultura e língua que para muitos era algo

totalmente novo. No entanto, ainda existem entraves que não dificultam o desenvolvimento do projeto, como por exemplo, a inconstância na frequência de alguns alunos, o que impossibilita o acompanhamento regular e linear dos mesmos de um modo geral. Essa dinâmica faz com que alguns conteúdos tenham que ser retomados com certa frequência devido a dificuldade que os alunos com muitas faltas apresentam. É necessário que eles sejam persistentes na tentativa de completarem seus estudos, e de fato não faltem nas aulas.

Outra dificuldade que pudemos perceber nos alunos foi o fácil esquecimento em relação a nomes e classificações, algumas vezes cruciais no entendimento de conteúdos posteriores, pois muitos deles são responsáveis por um lar, e afirmam não ter tempo para estudar em casa e que possuem memória fraca causada pela idade, como disse aluna V:

Eu não tenho cabeça para isso, não sou como vocês que são jovens, tenho uma família para criar e sustentar, só consigo pensar no dia do pagamento e em ir ao mercado e a feira, preciso sustentar meus filhos e netos e pagar contas. (V, agosto de 2009)

Tendo em vista os fatos citados anteriormente, pode-se notar que é necessária a motivação por parte dos alunos e também por parte dos professores e principalmente das entidades responsáveis para que esses projetos continuem podendo ser exercidos, bem como para que eles evoluam, mantendo um ensino de qualidade para aqueles que foram privados dele na época adequada.

A história e a evolução do desenvolvimento de estudos para educação de jovens e adultos foram realizados, e os resultados obtidos foram positivos em relação a frequência dos alunos em sala de aula, porém é coerente destacar que na prática há dificuldades também, como por exemplo, alunos funcionários do campus ou não que trabalham o dia todo e chegam cansados em sala, ou que são pais ou mães e têm de cuidar dos filhos, ou netos.

Quanto às dificuldades encontradas, podemos apontar também a aprendizagem mais lenta (que é um fator de extrema relevância), convencimento do aluno adulto de que as dificuldades podem ser superadas, mostrar e convencê-los da importância de concluir os estudos, que por algum motivo não foi possível fazer no momento certo e manter a constância de alguns dos alunos.

Principais resultados

Em relação aos educandos, pode ser destacado como resultados positivos a participação no ENCCEJA de forma satisfatória. Alguns foram capazes de concluir seus estudos em nível de Ensino Médio, outros eliminaram disciplinas e no próximo ano realizaram o exame de certificação novamente.

Em relação aos educadores monitores, foi despertado um grande interesse pela educação da população brasileira e foi aflorada a responsabilidade na seleção de materiais e preparação das aulas visando o aprendizado dos alunos.

A partir da evolução dos alunos, que é claramente observada e percebemos uma melhora na frequência nas aulas, antes inconstantes. Podemos inferir que o trabalho é valorizado a cada dia mais e que a importância de exercê-lo vai além da sala de aula, pois interfere no papel social de cada um.

Considerações Finais

A participação de alunos de graduação no projeto oportuniza a vivência real da dinâmica de uma sala de aula, fator esse extremamente relevante na formação do futuro professor e também proporciona a superação do senso comum.

A Educação de Jovens e Adultos tem o papel social de alcançar cada vez mais a sociedade e poder proporcionar ensino gratuito e de qualidade àqueles que não tiveram essa oportunidade na vida. Por se tratar de alunos de cursos de licenciatura, com o intuito de se tornarem mestres em escolas estaduais e municipais, e exercer nossos papéis como educadores de uma forma mais abrangente e eficiente, o engajamento nesse projeto, oportunizou certamente a vivência de experiências em sala de aula e na relação de ensino-aprendizagem.

Há o desejo comum que a educação pública no Brasil torne-se algo de efetiva qualidade e que todos tenham acesso para que assim tenham uma oportunidade melhor em suas vidas. Fazendo nossa parte, mesmo que seja um gesto pequeno aos olhos de muitos, estamos contribuindo para grandes mudanças no futuro desses alunos, pode parecer pouco, mas se cada um fizesse um pouco, com certeza teríamos um país melhor.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Produção de Paulo Freire. São Paulo: BB-Educar, 1994. 1 Videocassete (51 min.): VHS, Ntsc, son., color. Com narrativa Didático.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

TAMAROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes. **Fundamentos Metodológicos em EJA II**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007.

APROXIMAÇÕES ENTRE O MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E O CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Andréa Cristina Souza de Jesus
Unesp/FC/Bauru - Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência
Apoio: CAPES
Danilo Rothberg
Unesp/FC/Bauru – Departamento de Ciências Humanas e
Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência

Palavras-chave: Alfabetização Científica, Educação de Jovens e Adultos, Ensino de Ciências

Contato: andreacsj@fc.unesp.br

Introdução

A complexidade do mundo contemporâneo exige dos sujeitos uma postura de aprender ao longo da vida e de se posicionar criticamente perante os acontecimentos na sociedade. Diante dos recentes avanços científicos e tecnológicos, é essencial que a população em geral esteja preparada para acompanhar e refletir sobre seus impactos sociais, culturais e ambientais. Neste sentido o ensino de ciências naturais possui um papel importante para a alfabetização científica e tecnológica dos cidadãos. Contudo, no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apesar de haver uma ampla discussão sobre o processo alfabetização, pouco se fala sobre a continuidade dos estudos destes sujeitos, que devem passar pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio cujos currículos abrangem o ensino de ciências naturais.

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado, que se encontra em andamento e tem como objetivo investigar as especificidades que devem ser consideradas pelo professor de Física na preparação e na prática pedagógica em aulas para a modalidade da EJA. No entanto, ao realizarmos uma busca por pesquisas que investigam o ensino de Física em classes de EJA, encontramos poucos trabalhos sobre esta temática. Além disso, os trabalhos indicavam a necessidade de um maior aprofundamento nesta discussão (JESUS et al., 2010). Apontamento que concorda com Vilanova e Martins (2008), ao afirmarem que o número de pesquisas referentes ao ensino de ciências para jovens e adultos ainda é muito escasso na literatura da área, além das discussões possuírem um caráter bastante incipiente.

Diante destas considerações, buscamos realizar um estudo na literatura a fim de discutir possíveis convergências entre o movimento de Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) e o campo da EJA. Nosso objetivo é, a partir dessas reflexões, contribuir para propostas de ensino de ciências naturais (EC) em classes de EJA.

Definindo os Campos

Segundo Santos (2007) estudos sobre a alfabetização científica (AC) ou letramento científico (LC) ganharam força a partir da década de 50, onde se destacavam trabalhos como os de John Dewey que defendia a importância da educação científica, por outro lado, neste período, havia um forte movimento sobre a supervalorização do conhecimento científico. A partir de então, a defesa da educação científica passou a ser tema de muitos debates no mundo todo, tendo inclusive se tornado "um grande *slogan*" (SANTOS, 2007, p.474).

Ao fazer uma leitura de trabalhos que abordam o tema, Santos (2007) relata que apesar dos enunciados que caracterizam a AC ou LC não coincidirem, é possível verificar sempre a presença de dois grandes domínios: um mais centrado na compreensão dos conteúdos científicos, e o outro se volta para a compreensão da função social da ciência. Ao fazer um comparativo com o processo de alfabetização da língua escrita o autor propõe uma distinção entre AC e LC, enquanto o primeiro termo enfoca o domínio da linguagem científica, o segundo busca "ênfatar a função social da educação científica" (SANTOS, 2007, p. 479).

Segundo o autor, apesar destes dois domínios estarem inter-relacionados, a ideia de LC vai desde o entendimento de princípios básicos de fenômenos científicos até a capacidade de participar da tomada de decisão em questões relativas a C&T.

Contudo, concordamos com Krasilchik e Marandino (2004, apud SANTOS, 2007) ao considerarem que o termo "alfabetização científica" já está consolidado, e portanto entendem que a ideia de alfabetização já abrange a de letramento.

Assim, entendemos o conceito ACT como um conhecimento que envolve não apenas saberes científicos específicos, mas também a compreensão de como ocorreu a construção destes saberes, qual sua importância cultural, sua validade, as controvérsias existentes em torno destes saberes, suas implicações políticas e sociais. Neste sentido, a ACT tem a função de possibilitar que os sujeitos tenham uma visão ampla das questões sócio-científicas, e que sejam capazes de problematizá-las, analisar suas repercussões, relacioná-las com outras áreas de saberes e, por fim, participar da tomada de decisões.

Apesar de ser ampla a discussão que existe atualmente sobre a ACT, o ensino escolar insiste em utilizar abordagens fragmentadas, descontextualizadas e que não favorecem o diálogo em sala de aula. Praticamente inexitem discussões a respeito das relações políticas e sociais da C&T no EC que ocorre no ambiente escolar.

Em relação aos alunos da EJA, que estão inseridos no mundo do trabalho e das relações interpessoais, a escola deveria valorizar em suas disciplinas a rica bagagem de vivências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo que estes sujeitos trazem. As características específicas destes educandos deveriam ser utilizadas como pontos de partida para as discussões das relações existentes entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS) e para trabalhar o senso crítico destes educandos.

O campo da EJA possui uma longa história, e talvez a característica mais marcante desta trajetória seja a tentativa de configurar suas especificidades (ARROYO, 2006). Em seu artigo, Ribeiro (1999) realiza uma discussão sobre três ideias-força identificadas por Joia et al. (1999) que buscam impulsionar as tentativas de construção de uma identidade para a área. A primeira ideia consiste em reconhecer que a EJA se destina a membros de classes populares. Segundo Arroyo (2006, p.29) "Desde que EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência". Assim, o campo da EJA sempre esteve vinculado à práticas políticas e à movimentos de grupos populares.

A segunda ideia está relacionada às necessidades e interesses de aprendizagem dos jovens e adultos. Ribeiro (1999) nos chama a atenção sobre a necessidade de trabalhar a contextualização e a aplicabilidade no universo cotidiano destes sujeitos. Para a autora, abordar saberes e competências relacionados aos contextos vivenciados pelos jovens e adultos pode contribuir para o avanço da capacidade crítica, criativa e autônoma.

Por fim, a terceira ideia-força considera a especificidade do modo de aprender dos jovens e adultos. O desafio seria adequar os conteúdos escolares aos conhecimentos e concepções que os sujeitos trazem de suas experiências. De acordo com a autora é preciso "desenvolver competências para atuar com novas formas de organização do espaço-tempo escolar, buscando alternativas ao ensino tradicional" (RIBEIRO, 1999, p.195).

A partir destas considerações sobre o movimento de ACT e o desenvolvimento do campo da EJA, buscamos no próximo tópico destacar possíveis aproximações existentes entre estes dois campos.

Possíveis Aproximações

O movimento da ACT surgiu por pressões sociais que vão desde questões econômicas até razões práticas (SANTOS, 2007). Já o campo da EJA sempre esteve envolvido em movimentos sociais. De acordo com Arroyo (2006) é possível encontrar na sociedade sinais de preocupação com os milhões de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos. Segundo o autor, diferentes segmentos da sociedade como ONGs, igrejas e sindicatos criaram propostas voltadas para a EJA. Assim, a origem desses dois movimentos pode ser considerada uma primeira aproximação.

Um outro ponto observado está relacionado ao fato que a maioria dos estudos sobre ACT procuram trabalhar em espaços que vão além do ambiente escolar, buscando atingir o público em geral. Além disso, pesquisas que investigam a percepção pública da população sobre C&T, normalmente são realizadas com sujeitos jovens e adultos que muitas vezes já estão inseridos no mercado de trabalho.

Esta característica de ir além do espaço escolar é também um dos cuidados existente no campo da EJA, já que muitos educadores que estudam a área manifestam uma preocupação em não escolarizar demais este espaço. Afinal, os sujeitos que buscam pela EJA, pertencem a segmentos excluídos do sistema escolar regular (RIBEIRO, 1999), e por estarem a muito tempo afastado deste sistema, estes sujeitos encontram bastante dificuldade em atuar no espaço da escola. Arroyo (2006, p.32) sugere que a EJA seja reconstruída sob um olhar "não escolarizado", ou seja, sem a tentativa de compará-la ao "suposto modelo ideal de escolarização que temos".

Além disso, os sujeitos da EJA estão inseridos em outros espaços, fora da escola, onde também há a divulgação de ideias e informações científicas e onde o movimento de alfabetização científica também busca atuar.

Outra aproximação observada está na própria função de ambos campos. De acordo com Cassab (2008) muitas propostas de ACT tem como objetivo o desenvolvimento do pensamento crítico e a independência intelectual dos sujeitos, para que seja possível realizar tomadas de decisões referentes à C&T dentro de um plano democrático.

Segundo Chassot (2003), para que a ACT ocorra é preciso que o ensino de ciências contribua para a compreensão de conhecimentos, procedimentos e valores, possibilitando que os cidadãos tomem decisões, e percebam as utilidades e limitações da ciência.

Estes objetivos vão de encontro ao que os educadores da área de EJA propõem, inclusive apoiados na teoria de Paulo Freire que é uma das principais

referências na educação de adultos. Freire compreende que a educação deva ser voltada para a participação popular em processos decisórios, e para a responsabilidade política e social. O autor se preocupou em oferecer uma educação que desse instrumentos para resistir contra a situação opressora e lutar a favor do desenvolvimento e da democracia. Assim como as propostas da ACT, Freire (1983) buscou o desenvolvimento de uma consciência crítica a partir de uma educação que insira o sujeito num papel ativo, lhe proporcionando a problematização de situações vivenciadas e a prática da tomada de decisão.

O diálogo também assume um papel central na proposta de Freire. Para o autor (1983) é através do diálogo e da problematização que ocorre a construção do conhecimento. Segundo Arroyo (2006, p.35) é preciso que haja "diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais" na educação com jovens e adultos. Já o movimento da ACT parte de pressupostos democráticos como a igualdade e a participação coletiva em processos decisórios, que exigem a presença de diálogo constante entre os diferentes interesses.

A questão do movimento de ACT ter como função social o questionamento de modelos e valores do desenvolvimento da C&T na sociedade (SANTOS, 2007) e promover uma maior participação ativa do público em geral em debates CTS também pode ser considerado um outro fator de aproximação entre os campos. Pois, estas funções exigem um envolvimento ativo dos sujeitos e um olhar mais politizado sobre o assunto.

Da mesma forma, a educação de jovens e adultos sempre esteve envolvida ao longo de sua história em práticas políticas, "visando ao engajamento dos grupos populares em ações que transformem as estruturas sociais produtoras da desigualdade e da marginalização" (RIBEIRO, 1999, p.191). Freire (1983) também propõe que os indivíduos superem o papel de objetos passivos, que deixem de ser pessoas dominadas e assumam a posição de sujeitos ativos, capazes de promover mudanças na sociedade.

Uma última questão que gostaríamos de destacar se refere às perspectivas de déficit e democrática. Tais perspectivas podem ser entendidas como modelos de comunicação que possam existir entre cientistas e a comunidade em geral (DURANT, 1999). Segundo artigo divulgado pelo CREA (1998) boa parte das pesquisas em educação científica estão baseadas no modelo de déficit. De acordo com os autores, este modelo busca em estudar os déficits que as pessoas adultas possam ter em

relação à cultura científica dominante. Tais estudos não buscam investigar as habilidades e as práticas culturais dessas pessoas.

Já a perspectiva democrática busca estabelecer uma relação de igualdade entre cientistas e o público em geral, através do diálogo. O modelo propõe o reconhecimento dos saberes populares, além de trazer para debate não só o conhecimento científico, mas também questões de valores e relação de poder (DURANT, 1999). A EJA também luta pelo reconhecimento dos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos ao longo de suas trajetórias de vida.

Algumas considerações

Neste trabalho, ao buscarmos aproximações entre o movimento de ACT e o campo da EJA, encontramos pontos de convergências entre essas áreas relacionados aos seguintes fatores:

Origem: o início do debate de ambas as áreas esteve relacionado com mobilização e pressão social. Enquanto a EJA exigiu que o governo cumprisse com seu dever de oferecer educação para todos os cidadãos, o movimento de ACT reivindicou educação científica de qualidade.

Contexto de atuação: como o movimento de ACT busca atingir o público em geral, ela visa atuar em diversos espaços que vão além da área escolar. A EJA, por sua vez, mesmo atuando no espaço escolar, visa reconhecer que seus educandos estão inseridos em outros contextos e busca prepará-los para atuar como sujeitos de mudanças nestes espaços.

Função: as duas áreas vem lutando para o desenvolvimento do pensamento crítico dos sujeitos, e pela reflexão e participação da população em geral nos processos decisórios que ocorrem na sociedade. No caso da ACT esta reflexão está voltada para as relações CTS.

Características em geral: a presença do diálogo, o estabelecimento de um debate político e a consideração pelos saberes construídos pelos sujeitos ao longo de suas vivências são questões presentes nas duas propostas.

A partir dessas considerações realizadas deixamos como ponto de reflexão a possibilidade de, em classes de EJA, o ensino de ciências esteja mais voltado para uma ação de alfabetização científica ao invés de um ensino formal, com a intenção de aproximar as especificidades dos educandos dessa modalidade de discussões mais amplas sobre C&T.

Bibliografia

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES et al (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19-50.

CASSAB, M. A Democracia como balizadora do Ensino das Ciências na Escola: Como discutir este desafio? **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte: ABRAPEC. v. 8 n. 2, 2008.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n. 26, p. 89-100, 2003.

CREA. Participación y no participación en educación de personas adultas en España. Un enfoque comunicativo y crítico en investigación. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 63, Aug. 1998 .

DURANT, J. Participatory technology assessment and the democratic model of the public understanding of science. **Science and Public Policy**. v.26, n.5, p. 313-319, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

JESUS, A. C. S. de; MARQUES, A. F.; ZANATA, E. M. Ensino de Física na Educação de Jovens e Adultos: algumas considerações. In: 1^o **Congresso de Educação de Jovens e Adultos**, Marília, 2010.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, Dec. 1999.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.36, p.474-492, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2011.

VILANOVA, R.; MARTINS, I. Educação em Ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. **Revista Ciência e Educação**. Bauru, 2008, vol.14, no.2, p.331-346.

FÓRUM PERMANENTE DE ESTUDO DO PROEJA- IFPE: UMA ALTERNATIVA DE DISCUSSÃO DE NOVAS POSSIBILIDADES E AÇÕES NA MELHORIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Josineide Braz de Miranda
IFPE-*Campus* Pesqueira
Maria Aparecida Cruz
IFPE-Reitoria
Cláudio Henrique A. Perdigão
IFPE-*Campus* Vitória de Santo Antão
Elisama Bezerra Cavalcanti
IFPE-*Campus* Recife

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos, Formação de professores, Práticas pedagógicas
Email: josibraz@hotmail.com

Introdução

No que se refere ao conjunto de problemas que envolvem o processo ensino-aprendizagem, a educação voltada para jovens e adultos (EJA) ocupa um espaço cada vez mais importante em todo o mundo, porque na sua maior totalidade, essa educação é sempre colocada à margem das discussões atuais, como se estes estudantes não contribuíssem para a sociedade (SOARES, 2003).

Para tanto, é necessário reunir um conjunto de ações que se proponha a eliminar as desvantagens dos jovens e adultos distanciados de uma qualificação profissional integrada com uma formação humana, primando sua formação para o mundo do trabalho, visando a equiparação de oportunidades entre os cidadãos (MOURA E SILVA, 2009).

Como processo educativo, a EJA busca transmitir e gerar novos conhecimentos, desenvolvendo uma atitude crítica e criativa frente ao conhecimento acumulado e frente à realidade socioeconômica, cultural e ambiental em que vivemos, proporcionando diálogo entre os saberes e a experiência que jovens e adultos já acumularam e trazem para os momentos de aprendizagem (SHUVARTZ *et al*, 2008).

Nesses passos, a inclusão do jovem e do adulto no sistema de ensino precisa ser acompanhada de uma qualidade social e política, pois a educação é uma ação cultural naturalmente política, que responde a interesses de classe (SOUZA, 2007).

Essa modalidade de ensino busca também estabelecer um diálogo entre os saberes e a experiência que jovens e adultos já acumularam e trazem consigo para a sala de aula como parte da construção de saberes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9.394/96, em seu art. 37 cita que “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos,

que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames “ (BRASIL, 1996).

Para atender a demanda de jovens e adultos excluídos dos processos formais de educação profissional técnica de nível médio ou fundamental, o decreto nº 5.840/2006, estabelece um programa que permite a integração entre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional e a Educação Básica: o PROEJA. Este programa é uma política de educação profissional e tecnológica, que deve ser oferecida com qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou que a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares e a implementação desse programa compreende a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária (BRASIL, 2007). FREIRE (1992), já citava que a educação deve ter a preocupação de proporcionar ao ser humano espaços educativos para sua formação integral, pois esta envolve a preparação tanto profissional quanto motivar para uma cidadania participativa.

De acordo com Righeto (2007), o profissional, quando inserido na educação de adultos precisa estar consciente da clientela que atenderá, pois, poderá encontrar pessoas com várias características. Respeitá-las, valorizá-las e incentivá-las constituem-se tarefas do educador.

Portanto, é fundamental que preceda à implantação dessa política, uma sólida formação continuada dos docentes, por serem estes também, sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida. E para se alcançar esse objetivo é necessário a ação em duas formas: programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes e programas de âmbito geral, fomentados ou organizados pela SETEC/MEC (BRASIL, 2007).

As instituições proponentes devem contemplar em seu Plano de Trabalho a formação continuada através de: formação continuada, totalizando 120 horas; participação em seminários regionais e nacionais; participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para áreas que incidam sobre o PROEJA.

A SETEC/MEC, como gestora nacional do PROEJA, é responsável pelo estabelecimento de programas especiais para a formação de formadores e para pesquisa em educação de jovens e adultos.

Mas, verifica-se que o profissional que atua no PROEJA não vem tendo uma formação acadêmica adequada a esta modalidade de ensino, e que são poucas as discussões em torno da formação docente para o PROEJA nos cursos de licenciatura. Discussões estas que privilegiem práticas reflexivas em detrimento do puro e simples domínio do conteúdo teórico da disciplina.

Por isso, observa-se que é necessário e urgente, repensar a formação do profissional que atua na EJA, para diminuir as lacunas existentes e torne o espaço de aula atrativo e atenda às expectativas do homem enquanto sujeito e construtor da sua história de vida.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco-IFPE, os cursos do PROEJA começaram a ser oferecidos a partir de 2006, através do decreto 5.840. Porém, devido à rapidez de sua implantação, as etapas de organização do projeto político pedagógico, organização acadêmica, formação de professores, não foram realizadas uniformemente em todos os *campi*, acontecendo ações isoladas o que promoveu a quebra da identidade do PROEJA- IFPE.

Nesse sentido, com o objetivo de analisar a estrutura dos cursos PROEJA do IFPE; os diálogos e práticas dos docentes e administrativos envolvidos e realizar ações para minimizar as dificuldades verificadas, foi criado um Fórum Permanente de Estudos do PROEJA no IFPE, com a formação de comissões para discutir e propor ações internas em todos *campi*, fortalecendo assim o programa.

2-Metodologia

O IFPE possui nove (09) *Campi*, porém, apenas cinco (05) oferecem a modalidade de EJA, em um total de 138 docentes e 676 discentes envolvidos no programa (Tabela 01).

| Campus | Quantidade de turmas | Cursos Oferecidos | Quantidade de alunos | Quantidade de professores |
|-------------|----------------------|---------------------------------------|----------------------|---------------------------|
| Recife | 12 | Eletrotécnica, Mecânica, Refrigeração | 443 | 73 |
| Barreiros | 2 | Operador de Computador | 62 | 10 |
| Pesqueira | 3 | Eletrotécnica | 52 | 20 |
| Belo Jardim | 2 | Agroindústria | 74 | 15 |

| | | | | |
|------------------------|---|--|------------|------------|
| Vitória de Santo Antão | 2 | Agricultura Familiar, Técnico em Suporte e Manutenção em Informática | 45 | 20 |
| TOTAL | | | 676 | 138 |

Tabela 1: Quantidade de turmas alunos e docentes nos *campi* do IFPE,

A formação do Fórum Permanente de Estudos PROEJA do IFPE, ocorreu a partir de um encontro que aconteceu no dia 28 de outubro de 2010, no *Campus* de Vitória de Santo Antão- PE, com a participação de 45 servidores, entre eles Pró-reitor de Ensino, diretores, técnicos administrativos professores, pedagogos e assistente social, dos *Campi* de Vitória de Santo Antão, Pesqueira, Barreiros, Belo Jardim, Recife e Caruaru. Este último ainda não possui o programa PROEJA, mas, está iniciando as discussões.

Durante o encontro foi criado uma comissão para compor o Fórum Permanente de Estudos PROEJA do IFPE, onde se formaram quatro (4) grupos de trabalho, nos quais os componentes escolheram participar do grupo em que poderiam dar melhores contribuições. Os grupos de trabalhos criados foram: Democratização da Educação e Inclusão Social (GT 01); Currículo e Construção dos Projetos Pedagógicos de Cursos (GT 02); Formação e Valorização Docente (GT 03); Desenvolvimento Local e Mundo do Trabalho (GT 04).

Os grupos de trabalho se reúnem periodicamente para discutir os eixos temático e posteriormente apresentar os resultados da discussão e as propostas de ações no fórum, na intenção de se construir um documento único do PROEJA, que ao final será apresentado a Instituição, com as contribuições de todos os grupos de trabalho, para garantir as questões geradas durante o fórum de estudo.

A ação inicial do Fórum Permanente PROEJA foi a realização do Primeiro Seminário PROEJA - Limites e Possibilidades (Figura 01), que ocorreu no *Campus* Recife em novembro de 2010, com a presença de estudantes e docentes de todos os *Campi*. No seminário se debateu temas como: Causas da evasão nos cursos do PROEJA; Dificuldades no período de estágio e relacionamento entre docentes e discentes.

Os estudantes também apresentaram algumas questões para serem consideradas no programa, tais como: docentes mais informados e sensibilizados com

as especificidades do PROEJA; metodologia que ajude na aprendizagem de quem trabalha e tem pouco tempo e condições para se dedicar às leituras; ações pedagógicas destinadas à formação dos docentes que atuam no programa e reformulação dos currículos.



Figura01: seminário PROEJA no Campus Recife

O 2º encontro do Fórum Permanente PROEJA do IFPE foi realizada no *Campus* Belo Jardim, no dia 07 de dezembro de 2010, com a participação de 22 integrantes. O encontro aconteceu com a divisão dos grupos de trabalho, onde se discutiu dentro, cada eixo temático, as dificuldades encontradas e as ações sugeridas para minimizar estas dificuldades.

As dificuldades apresentadas foram: docentes sem preparação para atuar na modalidade; grande rotatividade dos professores do PROEJA; carga horária não compatível para dedicação ao programa; falta de coordenações exclusivas para o PROEJA em alguns *campi*; falta de investimento em pesquisas relacionadas ao programa.

Como ações para minimizar as dificuldades encontradas foram apresentadas as seguintes propostas: ciclo de palestras voltadas para os docentes do programa; encontros anuais para relatos de experiências; retomada da formação continuada PROEJA; participação de membros do fórum permanente do PROEJA nos eventos regionais e nacionais referentes à educação de adultos; incentivar a participação dos docentes das disciplinas do núcleo geral e técnico nos cursos de formação continuada; encontros periódicos anuais entre os *campi* para trocas de experiências didáticas.

Como uma ação para ampliar a visão dos integrantes dos grupos e conhecer a situação dos outros Institutos com relação à experiência PROEJA, 35 servidores (professores, pedagogos e dirigentes) e 10 estudantes do PROEJA do IFPE participaram do I Fórum Regional de Experiências PROEJA, que ocorreu em Salvador, nesse mesmo mês. Houve a participação dos representantes em diversas atividades, tais como: ministrando palestras, apresentando trabalhos, relatando experiências

vivenciadas no PROEJA e debates em grupos de diferentes eixos temáticos. Este evento contribuiu para o fortalecimento das discussões internas dos grupos, possibilitando, assim, uma melhor atuação em cada *Campus*.



Figura 02: Participação no Fórum de experiências PROEJA Nordeste II

O 3ª encontro do Fórum Permanente de Estudos PROEJA do IFPE foi realizada no auditório do *Campus* Recife, no dia 24 de fevereiro de 2011, com a presença de 25 servidores integrantes do fórum. O encontro iniciou com a leitura e debate de um texto de Rubem Alves "A Pipoca". Em seguida houve a apresentação de uma pesquisa realizada por Maria Aparecida Cruz, integrante do GT-03, cujo título é "Desafios da Implantação do PROEJA no IFPE- *Campus* Pesqueira". Como forma de ação desse GT, foi proferida uma palestra pela professora mestra, servidora do IFPE- *Campus* Pesqueira, Rosário de Sá Barreto, intitulada "O Senso Comum x O Conhecimento Científico"(figura 03), que suscitou uma discussão no grupo, sobre o respeito que se deve ter ao conhecimento prévio que os estudantes do PROEJA trazem consigo, base para que recebam as novas informações e com isso construam novos saberes.



Figura 03:Palestra da professora Rosário Sá Barreto no 3º Fórum PROEJA

No final do encontro, relatou-se a participação no Fórum de Salvador e decidiu-se que será redigido um documento com a memória dos três Fóruns para ser apresentado na reunião dos Dirigentes, mostrando a importância da formação desse Fórum e as ações já desenvolvidas, a fim de garantir a discussão do PROEJA em

cada *Campus* e propondo novas ações para melhoria do processo ensino aprendizagem. Foram definidas as datas para os próximos dois Fóruns, que serão dias vinte e sete de abril e quatorze de junho de 2011.

3-Discussão e Considerações Finais

Barros (2003) cita que uma formação específica dos docentes inclui habilidades como reconhecer e valorizar a cultura do estudante e relacioná-la com o saber científico. Verifica-se que, com a criação do Fórum Permanente de Estudos PROEJA do IFPE, o docente está conhecendo mais dos saberes discentes, na intenção de desenvolver práticas educativas que aproveitem seu conhecimento e/ou aprendizagem cultural e a experiência acumulada e que responda as necessidades dos discentes.

As dificuldades apresentadas pelos estudantes e professores durante o seminário PROEJA e durante os fóruns de discussão do IFPE, são desafios complexos causados por fatores internos e externos ao Instituto, mas, existem ações possíveis para minimizá-la.

A construção de um currículo integrado garantindo uma articulação entre os conhecimentos da formação humana com os de formação profissional, focadas nas reais necessidades e especificidades da educação de jovens e adultos; o investimento na formação continuada dos educadores na perspectiva de uma prática educativa reflexiva e vinculada à realidade na qual está inserida; a superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola, como ressalta Arroyo (2005), poderá contribuir para que docentes e estudantes tornem-se sujeitos que intervenham de forma positiva na reestruturação dessa modalidade.

Uma política de educação inclusiva requer o desenvolvimento de uma pedagogia atenta às histórias, aos sonhos e às experiências que os estudantes trazem para a escola. Esse pode ser o caminho viável ao sucesso do PROEJA nos institutos de Pernambuco e pode contribuir também para outros institutos da rede ou em outras esferas, que lidam com o ensino profissional do jovem e do adulto.

Referências

ARROYO, M. G. **Educação de jovens- adultos**: um campo de direitos e de responsabilidades públicas. In: SOARES, L. *et al.* **Diálogos da educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005

BARROS, Maria de Jesus de Oliveira. **Revista nova escola**. Dezembro, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 5. ed. Rio de Janeiro:Editora DpeA, 2002

BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: Ensino Médio/Técnico – PROEJA: Documento Base. Brasília, 2007

MOURA, M. M. P; SILVA, R.A Educação PROEJA e a integração entre a formação Profissional e a Formação Humana **IV Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica**, Belém-PA, 2009.

FREIRE, Paulo.**Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação popular: ?? quê ??**: Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

SHUVARTZ, M. *et al.* A inserção da Educação Ambiental(EA) na Educação de Jovens e Adultos(EJA) por meio da extensão universitária. **Anais do I Congresso Goiano de Educação Ambiental**, Goiás, 2008.

RIGHETTO, Mariúde. **Educação de Jovens e Adultos**: Uma discussão sobre a formação de Docente, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação) Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2007

OLHAR HISTÓRICO: GESTÃO ESCOLAR E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CENTRO EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS: CEJA-BAURU/SP

Fátima Aparecida Machado dos Santos
Maria Aparecida Couto

Este Trabalho de Pesquisa resgatou breve histórico da Educação de Jovens e Adultos do Brasil e do Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA) de Bauru, por meio de uma análise da historicidade, da Gestão Escolar Democrática e do Projeto Político Pedagógico. Com esta intenção, realizou-se uma pesquisa qualitativa do tipo Análise documental. O CEJA proporciona escolarização referente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, com classes localizadas nos diversos bairros da cidade. A metodologia do CEJA é articulada a proposta de Paulo Freire com as demais que existem na Educação. Com base na Pesquisa, pode-se observar que a elaboração do Projeto Político Pedagógico foi uma conquista para auxiliar a prática administrativa e pedagógica. A Gestão Democrática busca uma ação transformadora no cotidiano escolar, promove a divisão de responsabilidades, enriquece os processos de busca coletiva, de soluções para os problemas que surgem e em suas relações com a comunidade, promove uma educação que proporcione ao educando praticar a cidadania para interagir ativamente na sociedade.

Palavras - chave: Olhar histórico. Gestão Democrática. Projeto Político Pedagógico.
e-mail: faty_ams@hotmail.com - ma_couto@yahoo.com.br

Introdução

Este trabalho desenvolveu-se mediante a abordagem qualitativa, por meio de uma análise documental e das reflexões teóricas citadas, baseadas na coletas de dados e nas bibliografias estudadas, observou-se que a educação de adultos está a caminho da redução, mas ainda não eliminou totalmente o analfabetismo tendo muito que fazer. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) que estabeleceu as diretrizes para a educação nacional e todos os atos decorrentes desta, muitas mudanças foram previstas e autorizadas e esta enfatizaram uma nova relação com a escola contando com uma gestão participativa produzindo um olhar compartilhado pelos segmentos internos e externos da comunidade escolar, promovendo a divisão de responsabilidades, proporcionando uma busca coletiva para as soluções de problemas que surgem contando a participação da comunidade usuária.

A produção [...] é um efeito da inteligência: está, por toda a superfície do globo, na razão direta da educação popular, todas as leis protetoras são ineficazes para gerar a grandeza econômica do país; todos os melhoramentos são incapazes de determinar riqueza, se não partirem da educação popular; a mais criadora de todas as forças econômicas, a mais fecunda as medidas financeiras. (Rui

Barbosa citado por Paiva, V.P.; Educação popular e Educação de adultos 1987, pág. 72)

Até o início do século XX, sabe-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil não possuía uma organização sistematizada e integrada ao sistema formal de ensino e atualmente no Brasil, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas que buscam a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do Ensino Supletivo. Entre os educandos da EJA, estão também os jovens e adolescentes recém excluídos do sistema regular e os idosos que retornam aos bancos escolares.

O CEJA de Bauru tem como meta a realização de uma Educação de qualidade àqueles que foram excluídos do saber escolar. Segundo a Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1997) é importante que se tenha:

(...) visão de alfabetização como processo que exige um certo grau de continuidade e de sedimentação. Desde os anos 50, eram recorrentes as críticas a campanha que pretendiam alfabetizar em poucos meses, com perspectivas vagas de continuidade, depois das quais se constatavam altos índices de regressão ao analfabetismo. Os programas mais recentes prevêem um tempo maior, de um, dois ou até três anos dedicados à alfabetização e pós-alfabetização, de modo a garantir que o jovem ou adulto atinja maior domínio dos instrumentos da cultura letrada, para que possa utilizá-los na vida diária ou mesmo prosseguir seus estudos, completando sua escolarização. (p.28)

Em 1984 a Administração Municipal de Bauru criou um serviço municipal de Educação de Jovens e Adultos, coordenado por uma equipe de professores, psicólogos e pedagogos conscientizados sobre as causas do analfabetismo na cidade e os caminhos a serem percorridos para superá-las.

Em 1985 foi criada a Comissão Municipal de Educação de Jovens e Adultos, iniciando-se a implantação das primeiras classes de EJA, tendo estagiários como docentes. Neste ano, também foi elaborada a Proposta de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Bauru. Sobre a criação da Comissão Municipal de Educação de Adultos a professora Marisa detalha:

(...) Seria necessário, portanto, um organismo que coordenasse este novo trabalho, e foi criada a Comissão Municipal de Educação de Adultos. As pessoas que faziam parte tinham uma história de envolvimento político com a educação, inclusive de movimento sindical e com movimento de trabalhadores da educação. Esta Comissão foi a que traçou um plano de Educação de adultos para o município de Bauru. (CASÉRIO, 2003 p. 59).

Em 1986 ocorreu a implantação da Divisão Municipal de EJA, pela lei 2656 em 25/04/86, por meio de convênio com a Fundação Educar e a realização do 1º concurso de provas e títulos para provimento das funções de Monitores de EJA. Com o apoio da Administração Municipal e pelo esforço de um grupo de educadores, efetivamente comprometido com a Educação de Adultos, o programa enfrentou muitas dificuldades como: a falta de compreensão das reais necessidades da população por parte de setores políticos locais; o preconceito e a falta de informação sobre as causas do analfabetismo; a precariedade de recursos e a falta de dependências adequadas e próprias, além de muitas limitações.

Em 1990 o Governo Federal extinguiu a Fundação Educar, transferindo as responsabilidades, no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, aos Estados e Municípios. No município de Bauru foi autorizado o funcionamento da Suplência I, vinculadas as Escolas Municipais de Ensino Fundamental, sendo: EMEF “Cônego Aníbal Difrância”, EMEF “Santa Maria” e EMEF “Ivan Engler de Almeida”.

Em 1998 a Educação de Jovens e Adultos de Bauru passa a ter uma sede própria, criando-se o CEJA – Centro Educacional de Jovens e Adultos, com autonomia administrativa, de acordo com a LDBEN nº. 9394/96, sendo que as classes continuariam funcionando em vários bairros da cidade.

Em Agosto, do ano de 2006, iniciou-se uma grande conquista para o CEJA. A Secretaria Municipal da Educação de Bauru em parceria com a Universidade de São Paulo (UNESP) realizou o curso Projeto Político Pedagógico: “Da Intenção à Realização Prática”, para que a equipe do CEJA ao término criasse condições para rever as propostas de mudanças no planejamento e a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Neste mesmo ano, teve início à construção dos Polos de Educação de Jovens e Adultos, em virtude da necessidade de se ter um espaço voltado à realidade dos educandos da EJA.

Atualmente, o CEJA tem as classes localizadas em diversos bairros de Bauru, situadas em Escolas Municipais de Ensino Fundamental, Escolas Municipais de Educação Infantil, Escolas Municipais de Educação Infantil Integradas, igreja, centros comunitários, Polos e regionais administrativas, a fim de facilitar o acesso dos educandos às aulas.

Quanto à gestão do CEJA, desenvolve uma proposta voltada para a Gestão Democrática e o PPP do CEJA foi estabelecido a partir da demanda e das necessidades que se colocam no dia-a-dia da educação de jovens e adultos. Um

modelo de atuação circular, por meio da práxis educativa, ação/reflexão/ação, que permita inserir toda equipe escolar de forma atuante, não apenas como espectadores, mas que possam construir suas práticas de sala de aula embasadas numa proposta teórico-metodológica expressa no Projeto Político Pedagógico.

Um dos desafios para o CEJA é o crescente número de idosos, principalmente do sexo feminino. A educação de idosos ainda é um desafio.

A Lei nº. 10741, que dispõe sobre o estatuto do idoso, define este como a pessoa com idade igual ou superior a 60 anos e no Art.2º garante os seus direitos:

“O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, [...] assegurando-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para a preservação de sua saúde física, mental e seus aperfeiçoamentos morais, intelectuais, espirituais e sociais em condições de liberdade e dignidade”. (BRASIL, 2003, p.3)

A estrutura organizacional do CEJA é composta hierarquicamente por: Diretor de Divisão, Coordenadores de EJA e um Coordenador responde pela diretoria do CEJA, Professores de EJA I e II, alunos, apoio administrativo: secretária, auxiliar administrativo, servente, merendeira, auxiliar geral e vigia. Os órgãos colegiados que o CEJA possui são: Conselho do CEJA, Conselho de Termo e Associação de Pais e Mestres. Em Outubro de 2009, realizou-se a apresentação dos projetos dos educadores interessados a concorrer à vaga para a função de Professor Coordenador Pedagógico e foi votado um para preencher o cargo. Neste caso, se a experiência for bem sucedida, pleiteiam-se mais cargos, sendo um para cada setor.

O trabalho do CEJA em Bauru apresenta uma proposta pedagógica que se baseia na filosofia de Paulo Freire, articulando-a com as demais teorias educacionais.

O Projeto Político Pedagógico do CEJA foi reorganizado em 2008 e tem duração periódica de quatro anos (2008 a 2011). O planejamento anual é realizado no início de cada ano letivo podendo sofrer alteração quando não atingir as diretrizes propostas.

Segundo alguns educadores que atuaram e atuam na Gestão da Unidade CEJA – Bauru refere-se à EJA como um trabalho gratificante ao mesmo tempo um grande desafio, pois exigem sensibilidade e competência técnica para vencer os obstáculos e que os diferentes segmentos que compõem a escola, terão sucesso se realmente existir um trabalho coletivo e comprometido com a melhoria da qualidade de ensino, colaborando para que a escola se torne um espaço integrador e democrático.

Objetivo Geral

Pesquisar a história do CEJA/Bauru identificando as mudanças e reformas decorrentes da LDB vigente e dos decretos implantados.

Objetivos Especificos

1. Coletar dados na Unidade Escolar CEJA e Secretaria Municipal da Educação de Bauru;
2. Investigar o processo administrativo da Unidade Escolar CEJA;
3. Levantar dados relevantes das mudanças administrativa, referentes à Gestão Democrática e a elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Metodologia

A metodologia utilizada foi pesquisa qualitativa do tipo análise documental na Secretaria Municipal de Educação, especificamente, na Divisão de Educação de Jovens e Adultos, resgatando-se momentos históricos que guiaram à estruturação deste serviço no município de Bauru. Foram então, utilizados para a reconstituição os seguintes documentos: Divisão de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Bauru (1987), Educação direito de todos e dever do estado (1988), Histórico da Educação de Jovens e Adultos em Bauru (1990), Plano de Gestão do Centro Educacional de Jovens e Adultos (2005) e o Projeto Político Pedagógico do CEJA (2006), entre outras referências bibliográficas e depoimentos de alguns educadores que atuaram e atuam na Gestão da Unidade CEJA – Bauru.

Para este fim, foi realizada uma análise sistemática, com um planejamento cuidadoso e atendendo rigorosamente os objetivos da pesquisa. A primeira etapa do trabalho constitui-se no levantamento bibliográfico e estudo para elaboração da pesquisa para coleta de dados para atender os objetivos propostos.

Realizou-se levantamento via Unidade CEJA de Bauru local onde havia toda documentação necessária para o trabalho de pesquisa. Na Unidade CEJA foi feito contato com a direção e entregue a carta de autorização, momento em que foram explicados os objetivos da pesquisa e feito o levantamento da documentação para realização do trabalho.

Considerações Finais

A solução dos problemas educacionais não reside exclusivamente na escola. A história tem mostrado que nenhum país contemporâneo alcançou níveis elevados de alfabetização sem que suas populações tenham conquistado, simultaneamente, melhorias substanciais nas suas condições de vida e uma distribuição de renda mais equilibrada.

O conceito de analfabetismo carrega consigo preconceitos e incorreções. O analfabeto tem sido visto como uma pessoa desqualificada para o exercício de cidadania e para superar esse preconceito, as políticas de alfabetização devem reconhecê-lo como cidadão participante da sociedade.

A Constituição de 1988 assegurou a todos os cidadãos o direito ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente da idade.

Com a redemocratização das instituições políticas na década de 80, alguns destes grupos passaram a receber apoio financeiro de órgãos governamentais, como a Fundação Educar. E foi nessa época, que Bauru tomou para si a tarefa de planejar, organizar e executar um programa voltado para o atendimento de adultos para erradicação do analfabetismo no Município. Desde então, desenvolveu uma proposta político – pedagógica voltada aos interesses e necessidades daqueles que não tiveram acesso à educação básica.

Democratizar o ensino não é só instalar escola pública, mas garantir que os educandos, além de ir a escola, aprendam com vontade e prazer de aprender. Realizar uma Gestão Democrática significa acreditar que todos juntos têm mais chances de encontrar caminhos para atender as expectativas da sociedade, a respeito da atuação da escola e isso pode acontecer mediante o Projeto Político Pedagógico.

Referências

APOSTILA: 1.**Grupo de Estudos: A pedagogia do Educador Paulo Freire – Reflexos e Reflexões** Vale, José Misael F. do Prefeitura Municipal de Bauru, SP, 2007. 2. Projeto Político Pedagógico: Da intenção a realização prática – Ms. Poliana S.A. Santos Camargo.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.10ª ed. atualizada e ampliada: São Paulo: Saraiva,1994.190p.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000.

BRASIL. **Educação de Jovens e Adultos: Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**, São Paulo/ Brasília, 1997.

BRASIL. Lei nº 10741. **Estatuto do Idoso**. Publicado no D.O.U. em 1º de Outubro de 2003

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2000.

CASÉRIO, Vera Mariza Regino. **Educação de jovens e adultos: pontos e contrapontos**. Bauru, SP, Edusc, 2003.

CENTRO EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS. Divisão de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Bauru, 1987, Bauru, SP.

CEJA. **Educação direito de todos e dever do estado**, 1988, Bauru, SP.

CEJA. **Histórico da Educação de Jovens e Adultos em Bauru, 1990, Bauru, SP/ Plano de Gestão do Centro Educacional de Jovens e Adultos**, 2005, Bauru, SP.

Educação de Jovens e Adultos – Uma perspectiva Freireana – Programa SENAC – SP de Educação e Cidadania , MEC, 1999.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. – **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta**. SP – ED. Cortez, 2001.

LEÔNCIO, Soares José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. RJ – 2002

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia – Alternativa, 2204.

ROSSI, Vera Lúcia. **Gestão do Projeto Político Pedagógico: entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2003.

Salto para o Futuro – **Educação de Jovens e Adultos** / Secretaria de Educação à distância. Brasília. Ministério da Educação. SEED, 1999.

TCC – **Educação Fundamental na terceira idade: Metas e desafios** – Valdirene Liporaz

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **“Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula”**. SP: Libertad Editora, 2006.

A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Poliana S. A. Santos Camargo
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Erika de Campos Rosa
Universidade Sagrado Coração – USC

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos – ludicidade – estratégia pedagógica
E-mail: santcam@uol.com.br e erikinha125@hotmail.com

Introdução

A educação de jovens e adultos - EJA é uma modalidade de ensino que vem sendo discutida com mais ênfase após a homologação da LBD 9394 (1996) e das Diretrizes Curriculares (2000). Segundo as Diretrizes, as funções da EJA são – a função reparadora que tem como objetivo devolver ao indivíduo o direito a uma escola de qualidade; a função equalizadora que cria condições para que o indivíduo reestabeleça sua trajetória escolar; a função qualificadora que propicia a todos, a atualização de conhecimentos por toda a vida. Com relação à formação dos professores, as Diretrizes estabelecem que além das exigências específicas legais para o exercício da docência, não se pode infantilizar os métodos, os conteúdos e os processos da EJA. Devem-se considerar as diferenças e mesmo na condição de trabalhadores, as oportunidades de acesso e permanência na escola devem ser respeitadas. Portanto, se evidencia a necessidade dos professores que atuam especificamente com essa modalidade, refletirem sobre sua prática pedagógica e buscarem maneiras diferenciadas de ensino. Segundo dados do MEC/INEP (2010) em 2009 haviam cerca de 4.638.171 matriculados, somando os alunos do ensino fundamental e médio. Já em 2010, o número de matriculados caiu para 4.234.956, correspondendo a uma diminuição de 8%. Alfabetizar jovens e adultos que não tiveram condições ou oportunidades anteriores requer uma enorme capacitação por parte dos professores (FREIRE, 1999; FERNANDES, 2002; SOARES, 2003; SOARES, 2005; MOURA, 2007; SAMPAIO & ALMEIDA, 2009). Segundo Pinto (1997, p. 83), o “educador tem de considerar o educando como um ser pensante. É um portador de ideias, dotado freqüentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral”. Rosa (2004, p. 213) por sua vez destaca que “o professor da educação de jovens e adultos encontra um público que vem à escola não por obrigação, mas sim para melhorar seu nível cultural e buscar uma atividade profissional que o engaje na

sociedade”. Há, portanto, a necessidade de profundas mudanças em diferentes âmbitos e instâncias que promovam qualitativamente essa modalidade de ensino, para que se cumpra efetivamente as suas funções, dentre elas: localizar quem precisa ser alfabetizado, criar horário de aulas para atender todos os públicos, investir em formação inicial e continuada dos professores, investir na manutenção do aluno na escola, oferecer materiais didáticos e recursos específicos para a EJA e combater os altos índices de evasão, que segundo Martins (2010) atinge a marca de 32% nesse contexto. Existem diferentes razões para se abandonar a EJA e dentre elas citamos, os horários incompatíveis entre escola e trabalho; dificuldades e perda de interesse; distância muito grande entre trabalho, escola, residência; diversos motivos pessoais e principalmente a utilização de livros e materiais infantis; desconsideração das razões que cada aluno voltou a estudar, o não respeito ao nível de cada um (MEC/INEP, 2007 apud Martins, 2010). Por meio dessa reflexão, apresentamos o lúdico como uma estratégia metodológica de ensino, que possibilite incluir nas salas de aula da EJA, materiais pedagógicos que estimulem a permanência do aluno na escola, o pensar, o agir, o sentir, o espírito de equipe, a liderança, a criticidade, o diálogo e a construção de conhecimentos por meio da brincadeira, do jogo, do divertimento, ou seja, da ludicidade. De acordo com Vianna (2009), jogos e brincadeiras são excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento. Para a autora, o aluno da EJA precisa ser estimulado para não abandonar seus estudos e a ludicidade vem mostrar a esse aluno jovem ou adulto que se pode aprender brincando. Huizinga (1971) defende a ideia de que toda atividade humana está ligada ao lúdico. As atividades humanas, incluindo poesia, filosofia, música, direito, guerra, artes, leis e linguagem, podem ser vistas como resultado de um jogo. Para o autor “a cultura surge como forma de jogo [...], em suas fases mais primitivas a cultura possui um caráter lúdico, que ela se processa segundo as formas e no ambiente do jogo”. (HUIZINGA, 1971, p.53). Em complementação à designação “Homo Sapiens” (o que sabe), e “Homo Faber” (o que cria), o autor ressalta que o lúdico é um traço essencial da cultura humana e define o ser humano também como “Homo Ludens” (o que brinca). Carbonell (2010, p. 28) destaca também que o homem se expressa por meio de diferentes linguagens e “desde os tempos das cavernas, o ser humano explora materiais, cores, superfícies, formas, sons, silêncios, movimentos, procurando criar sentidos para sua existência e buscando comunicar-se com os outros homens”. O ser humano sempre vivenciou momentos lúdicos, e que também por meio da ludicidade civilizações se desenvolveram, mostrando que os jogos e brincadeiras fazem parte da

vida dos seres humanos. O **Objetivo** deste trabalho é apresentar algumas reflexões acerca dos temas ludicidade e EJA, por meio de alguns trabalhos e pesquisas que tiveram como objeto de estudo e análise essa temática. A **Metodologia** desse trabalho consistiu na investigação em diferentes fontes, dentre elas o banco de teses da CAPES e outros trabalhos e estudos científicos disponíveis ao domínio público.

Discussão: Vemos nos dias atuais que muitos educadores da EJA têm dificuldades em incorporar novas metodologias e estratégias em sala de aula, com seus alunos jovens, adultos e idosos. Segundo Moura (2007) em meados de 1960 Freire já postulava reflexões acerca da metodologia adequada para a EJA, que não deveria contemplar somente a leitura e a escrita, mas também a criticidade, mostrando aos professores que o diálogo e o aprendizado podem ser de ambas as partes, uma troca de experiências. Para Freire, os processos de aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita, e o processo de politização são indissociáveis; enquanto escreve a palavra “sociedade”, por exemplo, o educando é desafiado a repensar sua “história”, ao passo que aprende a decodificar o valor sonoro de cada sílaba que compõe história. (FEITOSA, 2008). Ou seja, deve-se transformar a consciência dos alunos, tornando-os críticos, “neste segundo sentido compete ao professor, (...) examinar com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade. (Pinto, 1997, p. 113). O professor deve refletir sobre sua metodologia de ensino, fazendo com que seus alunos aprendam sim a ler e a escrever e que também desvelem o mundo a sua volta. Para Feitosa (2008), toda prática educativa contém uma teoria. E o professor deve sempre refletir criticamente sobre sua prática docente, e que seus trabalhos educativos tenham objetivos claros; o professor deve saber para onde está indo e saber aonde quer chegar. No entanto, ainda vemos na atualidade muitos professores que utilizam métodos inadequados com seus alunos e esta é uma preocupação de muitos educadores. FUCK (1994, p.14 e 15) destaca que “se continuarmos bitolando os alfabetizados com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende”, estaremos comprometendo seriamente e severamente o objetivo e funções da EJA. Devemos nos atentar ao fato de que os alunos da EJA têm experiências de vida, pensam, questionam, e o professor deve propor atividades que despertem o senso crítico em seus alunos. (FREIRE, 1991 apud Prudente, 2011, p.2). Vóvio (2009), também aponta o professor reflexivo: ele não só

reflete sobre sua prática, mas também estabelece interações com os estudantes, respeitando seus valores, sua cultura e seus processos de aprendizagem. Feitosa (2008) reafirma a relevância do educador progressista, pois, sua prática pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento integral do educando. Por isso devem-se adotar metodologias que cumpram com o papel de desenvolver as potencialidades dos alunos. De acordo com Martins (2010) os materiais didáticos e a metodologia do professor devem se adequar ao educando, fazer parte do seu universo. Segundo as Diretrizes para a EJA “o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares” (BRASIL, 2010, p. 53). Para Freitas e Salvi (2010), a ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco. Pode-se aprender qualquer disciplina através do lúdico. Segundo as autoras, atividades lúdicas nas classes da EJA visam um aprendizado adequado a realidade do aluno e da sociedade onde ele está. Silva e Borba (2002) por sua vez, destacam que a ludicidade pode ser uma aliada no ensino da matemática. Os jogos didáticos são alternativas que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Macedo (1989, apud, Pompeu, 2003, p.93) “quem joga pode chegar ao conhecimento pelas características do jogo, pelos exercícios, símbolos e regras (...). Por isso o jogo tem um sentido espiritual, filosófico, cognitivo, simbólico, operatório”. Para Antunes (2000) o jogo desenvolve e enriquece personalidades e ajuda a construir novas descobertas. É um importante meio pedagógico, que faz do professor um condutor, estimulador e avaliador de aprendizagem. Campos (2010, p. 01) também destaca que “o jogo ativa e desenvolve os esquemas de conhecimento, aqueles que vão poder colaborar na aprendizagem de qualquer novo conhecimento, como observar e identificar, comparar e classificar, conceituar, relacionar e inferir. Para Tezani (2004), o jogo estimula o desenvolvimento, a coordenação muscular as faculdades intelectuais, a iniciativa individual favorecendo o progresso da palavra. De acordo com Rosa (2005 p. 216) “o jogo tem sido utilizado como um recurso que só traz benefícios para o aluno no processo ensino e aprendizagem. É nesse momento que ele fixa muito mais o assunto e não esquece tão facilmente o que aprendeu”. O lúdico é uma estratégia e/ou ferramenta pedagógica que facilita o aprendizado dos alunos, tornando as aulas mais atrativas. No entanto, os professores da EJA dizem utilizar práticas lúdicas e reconhecem sua importância para a aprendizagem. Porém, as atividades lúdicas acontecem esporadicamente e muitas vezes não motivam os alunos, precisando ser mais bem planejadas, adequadas à realidade dos alunos e acontecerem com maior

freqüência nos espaços educacionais (OLIVEIRA ET AL, 2007). Os autores (Senra et al., 2007) relatam que propor atividades pedagógicas diferentes possibilitam aos alunos da EJA formas prazerosas de aprendizagem. É através dessas atividades lúdicas que os alunos começarão a se desligar da educação tradicional em que estavam habituados. Os professores devem estar sempre se atualizando e trocando experiências para que as aulas sejam de fato mais dinâmicas e significantes. Segundo Lima (2008), a prática pedagógica deve ser mediada pela ludicidade. O papel do lúdico é articular saberes e experiências aos conhecimentos científicos, dando maior motivação ao processo de ensino-aprendizagem. É necessário que a atividade lúdica seja adaptada de acordo com a faixa etária, pois muitos alunos da EJA não aceitam propostas lúdicas devido ao fato de serem atividades infantilizadas. Para Negrine (1998, apud Mello 2004, p.3), é necessário que o adulto reaprenda a brincar independente da idade. Brincar não significa que o jovem ou adulto volte a ser criança, mas é um meio pelo qual o ser humano relaciona-se consigo mesmo, com os outros e com o contexto sociocultural. É neste contexto que a escola deve ser para o aluno, independente da idade: um lugar prazeroso, onde possam aprender e se sentir bem. Em sua pesquisa Mello (2004), mostra que as atividades lúdicas foram bastante significativas aos alunos: melhoraram a atenção, socialização, o interesse, a concentração e autoestima dos alunos da EJA. Canda (2006) destaca a necessidade do lúdico nas classes da EJA, visto que o cansaço é um dos elementos negativos citados por muitos alunos. E através do lúdico há a liberação de emoções e do cansaço físico e mental, dando oportunidade para um aprendizado mais proveitoso. Podemos inferir, nos baseando nas pesquisas citadas, a importância da ludicidade para a construção do conhecimento em diferentes contextos e níveis de ensino e, principalmente, na modalidade de ensino da EJA. Porém, ainda são poucos trabalhos a respeito, demonstrando a necessidade de pesquisas que articulem EJA e ludicidade.

Considerações finais: Percebemos então, que a ludicidade traz benefícios com relação à educação e que aliar o lúdico à sala de aula, faz bem aos alunos e professores e contribui de forma significativa para aproximar os conteúdos científicos dos sentidos e saberes práticos do dia-a-dia, possibilitando a aproximação entre “a necessidade e o desejo de *sentirpensar* diferentes formas de ser e existir” (GALEANO, 1995, p. 119 apud SAMPAIO; ALMEIDA, 2009, p. 120). Como já foi salientado aqui, cabe aos professores da EJA, se conscientizarem que devem saber que sua prática docente é uma busca constante, deve-se rever atitudes, valores, metodologias, estratégias e recursos respeitando o nível e o ritmo de seus alunos, ajudando-os a

superarem suas dificuldades e venceram seus desafios, pois nunca paramos de aprender, em diferentes faixas etárias, pois “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte”. (FREIRE, 1997, p. 79). É importante incorporar a esse processo de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, suas diferentes e complementares dimensões: o criar (homo sapiens), o fazer (homo faber) e o brincar (homo ludens).

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 10520**: apresentação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação de múltiplas inteligências. **6.ed.** Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 11/2000. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 Ago. 2010.

BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta. A importância do jogo no processo de aprendizagem. **Disponível em:**

<<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=39>>.

Acesso em: 10 Set. 2010.

CANDA, Cilene Nascimento. Aprender e brincar: **é só começar...a ludicidade na educação de jovens e adultos**. 2006. 286 fls. **Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2006.**

CARBONELL, Sonia. Educação estética para jovens e adultos: **a beleza no ensino e no aprender**. São Paulo: Cortez, 2010.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. Método Paulo Freire: **a invenção de um legado**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. Alfabetização de jovens e adultos: **pontos críticos e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Pedagogia da autonomia: **saberes necessários à prática educativa**. 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. Política e educação. 3.ed. São Paulo. Cortez, 1997.

FREITAS, Eliana Sermidi de; SALVI, Rosana Figueiredo. **A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de geografia**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/89-4.pdf>>. Acesso em: 14 Set. 2010.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos**: relato de uma experiência construtivista. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: **o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

LIMA, Suzana Rebeca da Silva. **A utilização de elementos lúdicos no ensino da história para educação de jovens e adultos**. In: XII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 12. 2008, Guarabira. **Anais Encontro Estadual de História**. Guarabira, [s.n.], 2008. p.1-7.

MARTINS, Ana Rita. **Pelo direito de saber ler e escrever**. Revista Nova Escola. set. 2010. p. 87-93.

MELLO, Fátima Eluzia de Camargo. **Alfabetização na educação de jovens e adultos**: uma reflexão sobre a importância da ludicidade. Cruz Alta: [s.l.], 2004. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/20041116_Fatima.pdf>. Acesso em: 02 Set. 2010.

MOURA, Tania Maria de Melo (org.). **A formação de professores para a educação de jovens e adultos**: dilemas atuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Eliene de. et al. **O lúdico na educação de jovens e adultos**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. 16º, 2007, Campinas. **Anais Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas: [s.n.], 2007, p. 1-8. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem01pdf/sm01ss04_08.pdf. Acesso em: 10 Set. 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10.ed.. São Paulo. Cortez, 1997.

POMPEU, Elenita. O jogo de xadrez na escola pública: **uma visão psicopedagógica**. Bauru: [s.l.], 2003.

Prudente, Junáina Júlia Rodrigues. Métodos e técnicas de alfabetização. 2011. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/63002/1/METODOS-E-TECNICAS-DE-ALFABETIZACAO/pagina1.html>>. Acesso em: 07/04/2011.

ROSA, Rosane Cardoso de Almeida. O lúdico como metodologia de ensino. In: CASÉRIO, Vera Mariza Regino; BARROS, Daniela Melaré Vieira (orgs). Educação de jovens e adultos na sociedade da informação e do conhecimento: **tecnologias e inovação. Bauru: Corações e Mentes, 2004.**

SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza (orgs). Práticas de educação de jovens e adultos: **complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.**

SENRA, Etelvina Maria Furtado Rossi. et al. **A EJA de Conselheiro Lafaiete/MG, uma experiência de sucesso.** Conselheiro Lafaiete: [s.n], 2007.p. 1-13. Disponível em:

<http://www.paulofreire.org/twiki/pub/FPF2008/TrabalhoAlineGherardi/relato_de_experienca_para_congresso_conselheiro_Lafaiete.doc>. Acesso em: 09 Set. 2010.

SILVA, Ana Carla Varela da; BORBA, Sandra Maria Pereira. **Jogos matemáticos:** Possíveis contribuições do lúdico à educação de jovens e adultos. In: I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. 1, 2002, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. **Anais Congresso Brasileiro de Extensão Universitária.**

SILVEIRA, Bueno. Minidicionário da língua portuguesa. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2007.

SOARES, Leôncio (org.). Aprendendo com a diferença: **estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.**

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs). Diálogos na educação de jovens e adultos. **Belo Horizonte: Autêntica, 2005.**

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. 2004. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=621>>. Acesso em: 11 Set. 2010.

VIANNA, Joceli Rodrigues. Envelhecimento, memória e aprendizado na EJA. 2009. 37 fls. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação de jovens e adultos) – Universidade de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2009.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Alfabetização de pessoas jovens e adultas: outras miradas, novos focos de atenção. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza (orgs). Práticas de educação de jovens e adultos: **complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.**



RESUMOS

EIXO 7 - POLÍTICAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA MEDIADA PELA EAD: ANÁLISE DE POSSÍVEIS TRANSFORMAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Flávia Ribeiro Zanella
Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Faculdade de Ciências – UNESP Bauru

Palavras-chave: formação continuada – educação inclusiva – educação a distância
e-mail: flavia.zanella@gmail.com / vlmfcapellini@gmail.com

Introdução

A formação de professores se constitui em um dos maiores desafios no intuito de melhorar a qualidade do ensino em nosso país. Neste sentido, ainda que já exista vasta literatura sobre o tema, percebemos uma demanda por pesquisas que busquem compreender melhor como se dá esse processo de formação e quais são as possíveis inovações para avançarmos e minimizarmos a dissociabilidade que ainda fazem entre teoria e prática, principalmente no que se refere à inclusão.

A formação continuada do professor é um processo constante que valoriza e norteia mudanças não só individuais, como também seu desenvolvimento profissional, entendido por Garcia (1999, p. 144) “como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com suas experiências”. Dessa forma, observamos na Educação a Distância (EaD) uma possibilidade de o sujeito buscar constantemente, dentro e fora do contexto escolar, condições e percepções de atualização, que lhe possibilitem crescimento profissional.

O acesso à educação de qualidade, a que todos têm direito, perpassa pela formação dos professores, seja ela inicial ou continuada, sendo este um dos fatores que melhor contribui para que o ambiente inclusivo acolha e promova a aprendizagem de todos os alunos. Nesse contexto, inquieta-nos analisar se de fato as contribuições do curso de formação continuada, na modalidade EaD, de Práticas Educacionais Inclusivas na área da deficiência intelectual, propiciam alterações das práticas pedagógicas dos cursistas.

Assim, temos como objeto de conhecimento a análise sobre se o professor reflete e se fundamenta teórico-metodologicamente quanto às peculiaridades da inclusão escolar – a respeito de como se deve trabalhar com a diversidade presente na sala de aula, alterando, com isso, sua prática docente.

Portanto, a relevância científica deste estudo se destaca frente à possibilidade de investigar, na formação continuada em EaD, o preparo do professor, analisando e discutindo questões pertinentes à sua prática educativa antes e depois do curso.

Já quanto à relevância social, poderemos apontar como deve ser o trabalho pedagógico para atendimento aos alunos com deficiência, colaborando com a compreensão da diversidade, respeitando-a dentro e fora da sala de aula e do ambiente escolar.

Ressaltando a importância da EaD, sabemos que ela se institucionalizou com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996), em alguns níveis de ensino. Antes dessa data, esta modalidade era adotada no país, como alternativa em algumas situações de aprendizagem. No entanto, as políticas públicas advindas após a LDB/96 enfocam a universalização e a democratização do ensino e também instigam novas reflexões sobre as práticas no ensino tradicionalmente desenvolvido nas instituições de ensino.

Braga e Calazans (2001) destacam o fato de que, no espaço das experiências com processos mediados, principalmente com EaD, ainda não contamos com práticas consistentes, o que provoca que haja estudos que consolidem esta modalidade.

A inclusão escolar, de fato, aponta algumas dificuldades para que realmente se viabilize, posto que o ambiente escolar seja heterogêneo, englobando alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, necessidades especiais, etnias e culturas. Um dos aspectos que mais se discute, nesse processo, é o despreparo e a falta de conhecimento dos professores que trabalham, diretamente, com salas inclusivas. Assim, ao analisarmos o panorama educacional, a construção de um ambiente favorável ao acesso e à permanência de todos os alunos se faz necessária, e para isso o constante processo de formação – de toda a equipe escolar – é de suma importância.

Dessa forma, a questão da formação profissional, destaca-se entre as discussões acadêmicas, políticas e profissionais, na perspectiva da inclusão escolar. Observamos, então, que um consenso existe acerca da inclusão escolar, ou seja, uma formação que atenda às demandas específicas e dinâmicas dos alunos com necessidades especiais.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 26) manifestam que “ajudar os professores a tornarem-se melhores profissionais no contexto da inclusão torna-os conscientes de que os novos desafios finalmente vão beneficiar a todos os alunos”.

Nesse contexto, há a percepção de que o preparo profissional não se encerra ao final do curso de graduação, mas sim de que a formação contínua e a aproximação aos estudos e experiências mais atuais, colaboram para que o educador se sinta mais preparado para atuar de modo significativo perante a atual realidade escolar.

Sage (1999) também aponta que a inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades especiais implica, necessariamente, mudanças no sistema de ensino e menciona a prática reflexiva como aspecto importante a ser considerado quanto à consecução dos resultados desejados pela escola. E Mittler (2003, p. 184) afirma que, do ponto de vista do desenvolvimento profissional do professor, “criar oportunidades para reflexão e discussão é essencial na implementação de qualquer tipo de inovação”.

Se o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pelo homem é oferecido pelos profissionais que atuam em salas regulares e/ou em salas de recursos multifuncionais, é imprescindível que os professores participem de cursos de formação continuada a fim de que se apropriem também de conhecimentos da área da Educação Especial e Inclusiva. O MEC realizou algumas ações em prol da inclusão e auxilia os sistemas educacionais a se tornarem mais inclusivos. Destacam-se: a) Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2007; b) Implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em todos os estados e Distrito Federal.

Na modalidade presencial e a distância, o MEC oferece: a) Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, que visa à formação de professores, gestores e funcionários da escola, na perspectiva da inclusão; b) Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, criado juntamente com a SEESP, por meio da Portaria nº. 12, de 24/abril (BRASIL, 2007), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Dessa forma, estudar a formação do professor e buscar, naqueles que já se formaram e estão atuando na rede pública, as alterações que efetivaram em sua prática, após o curso de formação continuada que contenham objetivos norteadores em um preparo sólido com fundamentos teóricos capazes de construir conhecimentos que subsidiem as práticas pedagógicas, é reconhecer seu papel e mapear a realidade que pode favorecer, pelos exemplos, a melhoria do desempenho de outros educadores.

Mazzota (2003) reforça que não podemos, pois, esquecer-nos de que esse aluno pode apresentar algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, altas habilidades ou condutas típicas, em caráter permanente ou temporário,

necessitando de recursos especializados para desenvolver plenamente seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades.

Com relação ao currículo, precisamos salientar a necessidade de flexibilizá-lo e dinamizá-lo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais dos que apresentam deficiências. As adaptações curriculares implicam ações docentes com base em critérios que, conforme Mazzota (2003) são: a) como e quando aprender; b) que o aluno deve aprender; c) que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; d) como e quando avaliar o aluno.

Os saberes teóricos, segundo Pimenta (2006, p. 26), oferecem, então, aos professores “perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”. Esperamos que assim, suporte teórico e experiência prática, quando articulados, subsidiem os docentes para que conheçam o ambiente educacional em que atuam e reflitam para mudar sua prática pedagógica.

Quanto aos fatores que podem interferir na sociedade, este estudo abrangerá autores que incitam, dentre outros aspectos, reflexão sobre a indissociabilidade entre teoria e prática, possibilitando a transformação das representações dos cursistas sobre a realidade e das ações concretas possíveis sobre essa mesma realidade num processo dialético.

Ressalta se ainda que estudo semelhante foi realizado com outros instrumentos na região nordeste por (SILVA, 2010) que teve como objetivo: analisar a contribuição que um curso de formação continuada de professores para o atendimento de alunos com deficiência, na modalidade EAD, considerando: perspectivas dos professores-cursistas para a formação, os saberes sobre inclusão e deficiência mental e as possíveis mudanças nos conhecimentos; experiência no curso em EAD, pontos positivos, dificuldades e reflexões sobre a modalidade.

Objetivos

Descrever concepções, conhecimentos e práticas pedagógicas dos cursistas, com relação específica ao tema inclusão escolar de aluno com deficiência na classe comum, comparando-se as concepções, os conhecimentos e atividades que eles realizavam antes, durante e ao após o curso, com base nas práticas reflexivas depois de terem acesso a essa fundamentação teórico-metodológica específica.

Metodologia

Para o propósito deste estudo serão realizados três tipos de pesquisas:

a) *pesquisa bibliográfica* de livros e periódicos que versem sobre EaD, Inclusão e suas práticas, além de Formação reflexiva de professores, para dar fundamentação aos argumentos na análise e discussão dos dados coletados, que permite ao pesquisador entrar em contato com publicações sobre o tema estudado, como ensinam Marconi e Lakatos (2008).

b) *pesquisa documental* de Planos de Ensino, Lista de atividades práticas e trabalhos de alunos desenvolvidos antes e depois do curso, propiciando, segundo Ludke e André (1988), contribuição importante na abordagem de dados qualitativos e quantitativos.

c) *pesquisa de campo descritiva*, empregando-se questionários com perguntas mistas, meio pelo qual não haverá interferência do pesquisador, segundo Marconi e Lakatos (2008).

Neste estudo, serão analisados 25 cursistas, sendo resguardados seus nomes, já que, no momento de sua inscrição, eles assinam termo de consentimento livre e esclarecido para participar desse tipo de pesquisas.

Este projeto já tem a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da UNESP Bauru, para a realização da pesquisa, com a devida autorização da coordenação do curso N°. 192/46/01/10.

Procedimento de coleta de dados

Por meio do ambiente *TeIEduc*, será encaminhado aos cursistas um questionário inicial com questões mistas (abertas e fechadas) a fim de coletar informações sobre o perfil dos participantes, contendo informações sobre formação (inicial, pós-graduação e outros cursos), tempo de atuação profissional (na Educação Básica e na Educação Especial), conhecimentos prévios sobre inclusão escolar, cursos que fizeram ou não na modalidade a distância.

Além desse, enviaremos um 2º. questionário que mensura atitudes sociais em relação à inclusão, no início e ao final do curso, denominado *Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI)*, formulado por Omote (2005).

Com relação à pesquisa documental, recolheremos durante o curso – após sorteio de metade dos cursistas – os respectivos Planos de Aula, as listas de atividades e relatos de suas práticas pedagógicas realizadas em classes com aluno com deficiência (inclusive com produções dos alunos). Após seis meses de curso, pediremos a eles que nos enviem novos relatos, atividades e produções dos alunos,

para que possamos analisar se houve melhora no processo de ensino-aprendizagem, concernentes as práticas desenvolvidas e à aprendizagem dos alunos.

Ao final do curso, o 3º. questionário será enviado, via plataforma *TelEduc*, com o objetivo de coletar as seguintes informações: avaliação do curso, pontos positivos e negativos durante a formação, se faria outro curso nessa mesma modalidade, e quais foram as principais contribuições para as alterações na prática pedagógica.

Para obtenção de dados sobre as possíveis ressignificações nos conhecimentos sobre inclusão e reflexões sobre necessidade de mudanças na prática educativa, será enviado - seis meses após o término do curso - aos mesmos cursistas, via e-mail, finalmente, o 4º questionário com questões abertas relativas às possíveis alterações que efetuaram em sua prática pedagógica.

Formas de análise

A abordagem será quanti-qualitativa, como confirma Creswell (2007, p. 186), por “estar [o pesquisador] altamente envolvido nas experiências dos participantes”; as informações serão obtidas pelo pesquisador, além de poder analisar as manifestações sociais que ocorrem no grupo.

A análise dos dados do primeiro questionário será feita por meio de planilha, utilizando programa específico para a construção de tabelas e gráficos para melhor visualização e descrição dos dados coletados submetidos a estatísticas.

Para análise e discussão dos 2º. e 4º questionários, faremos uma comparação entre as respostas fornecidas antes e ao final do curso, uma vez que poderá haver mudanças na postura quanto à inclusão, após os cursistas terem tido contato com os fundamentos teórico-metodológicos de Educação Especial e Inclusiva.

Ainda, os resultados desses dois questionários, da amostra de participantes da pesquisa documental, serão, então, confrontados com os trabalhos realizados durante e após o curso.

Já a análise e a discussão dos dados do 3º questionário serão realizadas por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Franco (2005), empregando-se o referencial teórico para dar sustentação aos argumentos.

Os resultados de toda essa abordagem quantitativa e qualitativa proporcionarão reflexão, sustentando não só a elaboração dos argumentos no relatório final, como também possibilidades alternativas de práticas inclusivas, além de sugestões para novas pesquisas sobre como se efetivar, realmente, a inclusão.

Referências

- BRAGA, J. L.; CALAZANS, M. R. Z. **Comunicação e educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf> >. Acesso em: 01 out. 2009.
- _____. **Ministério da Educação**. Portaria Normativa nº. 12, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pde_especial.pdf >. Acesso em: 29 out. 2010.
- CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto. Ed. Porto, 1999.
- KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MAZZOTA, M. J. S. **Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira**, 2003. Disponível em <<http://intervox.nce.ufrj.br>>. Acesso em: 07 ago. 2010.
- MENGA, L.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1988.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília: v.11, n. 1, p.33-48, abr/2005.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.
- SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 129-14.

SILVA, T. A. L. . **Educação Inclusiva e formação continuada de professores através da EAD:** a experiência da UFAL. 180fls. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: RELATOS DISCENTES E PERCEPÇÕES DOCENTES

Eduarda Gimenes Corrêa
Geraldo Galendi Junior
Faculdade Marechal Rondon e Universidade Julio de Mesquita Filho

Palavras-chave: Educação a Distância, EAD, Aprendizagem a Distância
Contato: duda@fmr.edu.br

Introdução e objetivos

A “Educação a Distância” é uma modalidade de ensino que apresenta conceito amplo e muito discutido na atualidade. É uma ferramenta importante no desenvolvimento educacional, mostrando-se inovadora e estimulante, não só por oferecer recursos variados e complementares à formação do educando, mas, principalmente, por trazer facilidades inerentes à sua maneira de utilização (a distância), abrangendo localidades remotas e de difícil acesso, bem como possibilitando minimização de custos e, com isso, permitindo ampla difusão do conhecimento (TONDIN,2009).

No Brasil, tal modalidade de educação tem respaldo legal para sua realização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, que estabelece, em seu artigo 80, a possibilidade de sua aplicação em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse artigo foi regulamentado posteriormente pelos Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, mas ambos foram revogados pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005.

Entretanto, embora tal modalidade de ensino possa ser aplicada em qualquer nível do mesmo é necessário que esta aplicação seja cuidadosamente planejada e adequadamente disponibilizada aos interessados uma vez que não há um modelo único e definido para tal. Sendo assim, os programas podem apresentar diferentes combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos, compondo uma ampla gama de possibilidades (MEC, 2007).

O termo EAD (Educação a Distância) tem sido utilizado freqüentemente com referência aos programas nos quais o estudante e o professor estão separados em termos de espaço físico e a comunicação entre ambos se dá através de um ou mais meios de comunicação de massa, sendo o mais utilizado a internet.

A relevância deste tipo de ensino torna-se maior à proporção de que novas camadas da população buscam educar-se ou atualizar-se profissionalmente devido as rápidas mudanças e transformações em todos os campos do saber e da vida humana no planeta.

Historicamente, programas de ensino a distância têm desempenhado um papel social que poderia ser considerado como terapêutico ou complementar. Eles têm ajudado a minorar o elitismo educacional vigente em muitos países e a corrigir algumas das fissuras do sistema tradicional de ensino. Em geral, esses programas complementam o sistema tradicional e muitas vezes atingem objetivos emergenciais, decorrentes das constantes mudanças sociais e tecnológicas.

A era da inclusão digital e da informática abriu portas para várias possibilidades. No entanto, estas possibilidades ainda apresentam até hoje algumas arestas que precisam ser aparadas. Isso pode ser observado e vivenciado no Ensino Superior, que ainda confronta a teoria do que é ideal nesta modalidade de ensino com o que é realmente vivenciado na prática pelos alunos.

Sendo assim, as indagações que compõem o problema a que se pretende responder com este estudo são: o que pensam os discentes que vivenciam esta modalidade de ensino? Quais são suas necessidades neste ambiente diferenciado de aprendizagem? Quem são eles?

Acredita-se que esses discentes tenham uma série de inseguranças em relação ao assunto e que vivenciem a Educação a Distância como algo capaz de encurtar distâncias e favorecer as condições de aprendizagem, embora não estejam completamente preparados para o estudo sem a presença física do professor. Assim, torna-se imperativo avaliar o quanto esta ferramenta colabora de maneira positiva (ou não) no processo ensino-aprendizagem e isso constitui o objeto de investigação deste estudo.

Por fim, sabe-se que ao longo das duas últimas décadas, a maior parte dos países empreendeu profundos processos de transformações educacionais. O balanço dos resultados destes processos aponta que houveram importantes avanços na expansão quantitativa da oferta escolar (em todos os níveis), que se produziram significativas modificações nos estilos de gestão e administração, destinados a conceder maior autonomia aos estabelecimentos escolares e maiores responsabilidades pelos resultados. Contudo, os resultados não são tão satisfatórios quando se observa o desempenho de aprendizagem dos alunos. As medições nacionais e internacionais confirmam que os progressos são muito lentos e que existem desigualdades muito significativas nos resultados de aprendizagem (UNESCO, 2004).

Diante do exposto, este estudo mostra-se oportuno e justifica-se, pois neste período da história (últimos dez anos) as modalidades de educação tem sido

colocadas em discussão. Faz-se importante também, pois uma vez que se aprofunde o conhecimento sobre quem são e quais as necessidades desses alunos pode-se vislumbrar quais as medidas efetivas que, direta ou indiretamente, podem exercer influência sobre o aprendizado.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de campo que foi realizada entre os meses de agosto a novembro de 2009. Os dados foram levantados por meio de questionários autoaplicáveis aos alunos de dois cursos de graduação da área da saúde que tem algumas disciplinas disponibilizadas no ensino a distância. Esse instrumento foi adaptado a partir de outros estudos realizados na mesma área. O universo da pesquisa é constituído por 74 discentes.

Discussão e Considerações Finais

A literatura aponta como características ideais de um aluno da modalidade a distância aquele que tenha a capacidade de preservar a autonomia e o pensamento crítico; que tenha a mente aberta para novas idéias e perspectivas; que colabore com sugestões, opiniões e respostas no processo ensino-aprendizagem; que interaja com a comunidade de aprendizes da qual faz parte; que elabore e expresse suas idéias de forma clara e ordenada; que organize seu material e seu arquivo e também que programe-se com disciplina para o auto-estudo, realizando suas tarefas em tempo hábil. Vários fatores extracurriculares podem influenciar o desempenho deste aluno tais como: trabalho (estabilidade, responsabilidades), família, saúde, interesses e obrigações sociais que podem influenciar positiva ou adversamente o aluno (MOORE & KEARSLEY, 1996) e as questões sobre o perfil neste estudo buscaram coletar dados sobre tais variáveis.

A amostra foi composta por alunos em sua maioria (79%) solteiros, que estão buscando a primeira graduação, com média de idade entre 20 e 40 anos, que possuem uma renda média individual de 1 a dois salários mínimos e uma renda média familiar de 2 a 4 salários mínimos, que não tem filhos e, os que têm, tem em sua maioria 2 filhos. No geral, tais informações apontam para um perfil de pessoas que possuem outras responsabilidades além dos estudos, e dividem o seu tempo entre trabalho, filhos e estudos.

Analisando o local de acesso a plataforma de estudos, se percebe que 54 % dos alunos acessam seu curso de casa confirmando como uma facilidade e como uma

vantagem desse tipo de ensino o aluno poder aprender do local desejado, como descrito em outros estudos (FERREIRA & MENDONÇA, 2008).

Ao ingressar em um curso que tenha disciplinas ofertadas na modalidade a distância, espera-se que o aluno tenha ao menos conhecimento do que é esta modalidade de ensino. No entanto, tal afirmativa não foi comprovada neste estudo, o que pode ser um dos motivos que leva os discentes a encontrarem dificuldades com esta modalidade.

A autonomia concede aos estudantes a possibilidade de tomar iniciativas no planejamento e organização do seu espaço físico, tempo e métodos de estudo que irão seguir para pesquisar conhecimentos correlatos de seu interesse, acompanhar o programa proposto e seguir o roteiro e cronograma pré-determinados pelo curso. Entretanto, dentre as respostas dos alunos é possível identificar que fatores como a dificuldade de compreensão do conteúdo e a falta de contato direto com o professor são considerados fortes desvantagens na Educação a Distância.

Aponta-se neste estudo como vantagem da educação a distância a flexibilidade de horário e o local de acesso, desvinculando a obrigatoriedade da aprendizagem acontecer exclusivamente dentro de sala de aula.

Segundo Santos et al. (2008), a interação social comunicativa intencional é o ponto de partida para a colaboração que é a base para uma parceria sólida e produtiva, essencial para a realização de projetos que implicam construção conjunta tanto na educação a distância como na presencial. Neste estudo, entretanto, observa-se que quando solicitados a avaliar a participação dos colegas na plataforma, a maioria dos universitários classificou a mesma como regular (42%), o que aponta para a não parceria entre os alunos, denotando um ambiente virtual menos produtivo, pouco colaborativo e não incentivador.

Também foi solicitado aos alunos que atribuíssem uma nota para o seu desempenho enquanto aluno de uma disciplina a distância e a justificassem. Dos alunos que responderam a esta questão (97% dos alunos), a maioria apresenta-se não muito satisfeita com seu desempenho, visto que 59% classifica seu desempenho como regular, ruim ou péssimo.

A aprendizagem precisa ser colaborativa para ser efetiva na educação a distância, o que em suma, de acordo com Fino (2004) significa reportar-se a “uma situação na qual se espera que ocorram formas particulares de interação entre pessoas, capazes de desencadear mecanismos de aprendizagem, mas sem que haja garantia de que as interações esperadas ocorram”, sendo importante na sociedade em

que vivemos, o trabalho em equipe e a colocação do saber individual ao dispor e proveito do grupo, visto que a evolução nos saberes implica a constante atualização e capacidade de aprendizagem, ou seja, a interação social deve ser valorizada. Os alunos devem ser conduzidos para uma progressiva autonomia que não deve ser confundida com individualismo, pois esta autonomia deverá resultar de interação social e traduzir-se em contribuição social, em construção do conhecimento.

A maioria dos estudantes que participaram deste estudo classificou sua participação como pouco ativa, embora seja bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participa da aquisição do conhecimento, mais irá integrar e reter aquilo que aprender (LÉVY, 1993).

O acesso diário a plataforma de estudos não é necessário uma vez que é disponibilizado ao aluno um cronograma com as datas em que devem ser entregues as atividades pertinentes a cada módulo. De qualquer forma, é importante que o acesso se dê regularmente para a troca de impressões e para uma maior interatividade entre os alunos e entre professor e alunos, fato este que não acontece neste estudo onde uma minoria dos estudantes acessa diariamente a plataforma, e uma maioria não o faz.

A evolução das tecnologias causa freqüentemente, grandes mudanças no estilo de vida das populações. Os indivíduos deparam-se com mudanças constantes que geram novos problemas e novas necessidades, tornando-se necessário que sejam capazes de pensar por si mesmos e de resolver problemas. Por este motivo, nas sociedades atuais, cada indivíduo terá de ser um “participante ativo e autônomo, aprendendo a aprender ao longo da vida” (SIMÃO, 2002).

A competência a que se refere quando se trata de “aprender a aprender” integra a emergência de um novo paradigma em educação (SANTOS, 2007) que esta relacionado com as características da sociedade em que se vive, caracterizada pela disseminação da informação e pela necessidade de desenvolver competências imprescindíveis à construção do conhecimento.

Neste estudo, observa-se que uma das competências necessárias para o entendimento do conteúdo é a leitura integral do mesmo, que, embora não realizada por todos os alunos, é realizada por quase metade destes, o que leva a crer que, no futuro, quando estes alunos já estiverem mais habituados a estudar nesta modalidade de educação, paralelamente também já estarão mais inseridos no universo da leitura.

O aprendizado nestes cursos se dá de uma maneira um pouco diferenciada pelas características desse tipo de ensino onde os textos e os livros são grandes fontes de conhecimento. Porém, o aluno precisa assimilar informações muitas vezes sozinho, apesar de ter o professor disponível para eventuais dúvidas (CORTELAZO, 2008).

Nesta linha de pensamento, com relação a utilização de material didático além do disponibilizado na plataforma de estudos, 44% dos alunos referiram que o fazem, indicando que, a educação a distância incentiva também a pesquisa por outras fontes de saber, dando ao aluno a possibilidade de enriquecer o conteúdo aprendido com outras informações, não ficando preso exclusivamente ao material didático proposto.

Quarenta e nove por cento dos alunos referiu imprimir o conteúdo disponibilizado na Plataforma. Para estes, segundo seus relatos, trata-se de uma prática muito comum para facilitar os estudos pois possibilita a realização da leitura nas horas vagas e em casa, ficando apenas a digitação e o envio dos trabalhos para serem realizados em frente ao computador.

Acredita-se que o fato de ter computador em casa pode ser fator influenciador no aprendizado na educação a distância, uma vez que o acesso se torna independente de horário e de limitações como locomoção e interrupções no horário de trabalho. Fato este que apresenta-se real neste estudo, onde os alunos que tem computador em casa, classificam seu desempenho de maneira mais positiva do que aqueles que não tem. Na correlação tipo de escola freqüentada (pública ou particular) e dificuldades com a educação a distancia, não foi observada diferença uma vez que nos dois grupos as respostas encontraram-se praticamente pareadas.

A idade dos participantes também foi uma variável considerada neste estudo e foram encontradas diferentes dificuldades com relação a esta. Nos grupos: 18 a 23; 30 a 35 e acima de 35 anos, foram citadas como as duas maiores dificuldades o acesso e a compreensão. Entretanto, no grupo de 24 a 29 anos não foi mencionada a dificuldade de compreensão, fato este que pode estar relacionado com uma maior abstinência de respostas deste grupo.

Faz-se necessário reconhecer que a realidade exposta neste trabalho aponta para uma dualidade na educação a distância. Se por um lado vantagens são apresentadas e comprovadas, por outro, desvantagens também não devem ser descartadas. O estudo do perfil dos alunos foi concorde com o que a literatura já descreve. Demonstrou que estes alunos lidam com outro tipo de atividade e evidenciou que embora sabendo que estavam ingressando em um curso com algumas

disciplinas a distância, a maioria não possuía nenhum tipo de conhecimento sobre esta modalidade de ensino e alguns nem mesmo possuíam computador. Fato este que corrobora para o fato de a grande maioria ter relatado ter tido dificuldades com a modalidade e ter referido pouca satisfação com o próprio desempenho, além de ter classificado sua atuação na educação a distância como pouco ativa.

Em síntese, observa-se que comportamento do aluno do curso a distância é determinado, em grande parte, pelo seu próprio perfil. O estudo de temas relacionados ao ensino a distância faz-se cada vez mais necessário. Entender como se comportam estudantes que se deparam com esse novo método de ensino é uma tarefa essencial para todos envolvidos na área.

Referências

CORTELAZO I; **Princípios de EAD em cursos de Licenciatura à distância** Maio 2008 <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/530200844417PM.pdf>

FERREIRA N.; MENDONÇA, G.A. **O Perfil do aluno da educação à distância no ambiente Teleduc**. Disponível em:

<http://aveb.univap.br/opencms/opencms/sites/ve2007neo/pt-BR/imagens/27-06-97>

FINO, C. N. (2004), **O que é Aprendizagem Colaborativa**. Disponível em: http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/PowerPoint_Aprendizagem_colaborativa.pdf acesso em 11/1/2011.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Editora 34, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA** Brasília, 2007

MOORE, Michael, KEARSLEY, Greg. **Distance education: a systems view**. Belmont (USA). Wadsworth Publishing Co, 1996.

SANTOS, A. C. T. (2007). **As TIC e o Desenvolvimento de Competências para Aprender a Aprender**: um estudo de caso de avaliação do impacto das TIC na adoção de métodos de trabalho efetivos no 1º Ciclo EB. Dissertação de Mestrado.

SIMÃO, A. (2002). **Estudo Acompanhado – Uma Oportunidade para Aprender a Aprender**. In Ministério da Educação, Novas Áreas Curriculares, (pp. 67-90). Lisboa.

TONDIN, José Egidio Marin, Dissertação de Mestrado USP **Prospecção de implementação de ensino à distância para a disciplina de física nuclear na Pós-Graduação do Ipen utilizando infra - estrutura de software livre**, 2009.

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura ○

Perfil dos professores brasileiros: UNESCO, – São Paulo: Moderna, 2004

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA REALIDADE NAS DIFERENTES ÁREAS DO SABER

Eduarda Gimenes Corrêa
José Rubens Lima Jardimino
Universidade Nove de Julho

Palavras-chave: Educação a Distância, EAD, Educação

Introdução e Objetivos

A EAD (Educação a Distância) nos últimos anos tem despontado para uma realidade cada vez mais presente em diferentes áreas do saber e desde que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) regularizou esta modalidade de educação na graduação em agosto de 2002 (Portaria n° 2.253) possibilitando a transformação de até 20% da carga horária presencial na modalidade não presencial, esta ascensão tem se tornado ainda mais efetiva, exigindo mudanças paradigmáticas na estrutura didático-pedagógica das instituições de ensino que adotaram este modelo de educação, envolvendo neste debate alunos, gestores e professores/tutores.

A inserção das novas tecnologias vem dismitificando conceitos, propondo interatividade, inclusão (VIANNEY et al., 2003) e novas perspectivas para a educação. Nesta direção, diferentes indagações tem se apresentado ao longo dos anos: a qualidade de ensino oferecida é constantemente questionada; normas referencias de qualidade são publicadas (BRASIL, 2007); diferenciados ambientes digitais de aprendizagem são desenvolvidos (BARRETO, 2006; TORI, 2010), cada qual propondo-se mais eficiente que o anterior, apresentando recursos diversificados e conceitos antigamente tão enraizados, são amplamente discutidos.

Conseqüentemente, vários são os estudos centrados nesta modalidade de educação. Várias são também as áreas de concentração dos mesmos. Existem pontos em comum e pontos discordes e é nesta concepção que este estudo pretende apresentar uma síntese do que já foi publicado sobre a temática em questão.

A decisão a respeito de focar a produção justifica-se por tratar de tema ainda em desenvolvimento, que se delinea através de peculiaridades importantes e que precisam ser aprofundadas. A relevância do estudo é justamente calcada na possibilidade de se traçar um panorama sobre a produção desse conhecimento, ainda não realizado e, para tanto, foram escolhidas para participar do estudo três renomadas Universidades do Estado de São Paulo, a saber: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP).

A escolha destas instituições seguiu a divulgação do Webometrics Ranking of World Universities (2010) - ranking realizado por órgão de pesquisa do Ministério da Educação da Espanha – onde são analisadas mais de 18 mil instituições de ensino superior e a lista das melhores contém 8.000 nomes.

A classificação leva em consideração a visibilidade e o desempenho global da universidade, o que inclui a publicação de artigos e pesquisas - com qualidade - na internet, sendo as três componentes deste estudo as mais bem classificadas do Estado de São Paulo, 53^a, 143^a, 340^a lugares, respectivamente.

Metodologia

Para se alcançar o objetivo proposto nesta investigação, realizou-se um estudo descritivo e exploratório, de natureza bibliográfica, que consistiu no exame de todo o material escrito e publicado em banco de teses e dissertações das universidades supracitadas para levantamento e análise do que se produziu sobre o assunto caracterizado como tema da pesquisa.

Optou-se por trabalhar apenas com tais bancos pelo fato destes permitirem, com sua publicação regular, a análise da produção sobre o tema em estudo.

A busca se deu então em três bancos de teses: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, Biblioteca Digital da Unicamp e Catedra Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Unesp, tendo como palavras-chave utilizadas para a busca: educação a distância e ensino a distância, não havendo uma delimitação temporal para o estudo.

Todas as dissertações e teses encontradas foram compiladas digitalmente, separadas por ano de publicação, submetidas a leitura cuidadosa dos resumos e planilhadas a partir de um protocolo elaborado para identificar aspectos considerados relevantes para a pesquisa tais como: ano de publicação, natureza (de dissertação de mestrado e de tese de doutorado), descritores, área de concentração e citação de professor/tutor.

Na segunda etapa, o material foi submetido à análise quantitativa a partir das categorias definidas *a priori*. Na definição dessas categorias, assim como na distribuição dos estudos nas mesmas levou-se em consideração, especialmente, os objetivos definidos para este estudo, uma vez que alguns trabalhos se encaixavam em mais de uma temática.

Discussão e Considerações Finais

Na USP, foi encontrado um total de 119 publicações entre teses e dissertações. Entretanto, compuseram este estudo apenas 90 destas (57% dissertações, 42% teses de doutorado e 1% de livre docência), excluindo-se aquelas que voltavam-se exclusivamente para videoconferências e jogos.

As áreas de concentração variaram grandemente sendo a área da educação a que mais apresentou produções (Gráfico 1).

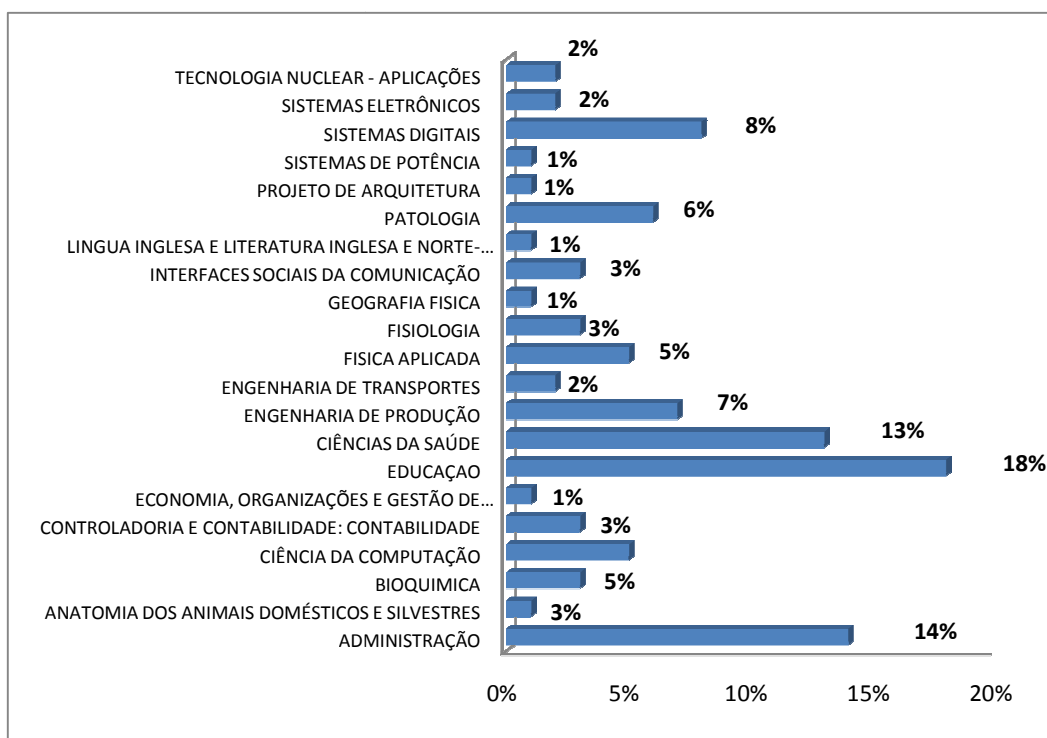


Gráfico 1: Classificação das áreas que apresentaram teses ou dissertações com foco na Educação a Distância - USP.

Com relação aos anos de publicação, é notório o crescente aumento do volume destas a partir do ano de 2002 (Gráfico 2), sendo expressivos os números encontrados em 2007 (18%), 2008 (27%) e 2009 (19%) somando um total de 62% do total (90).

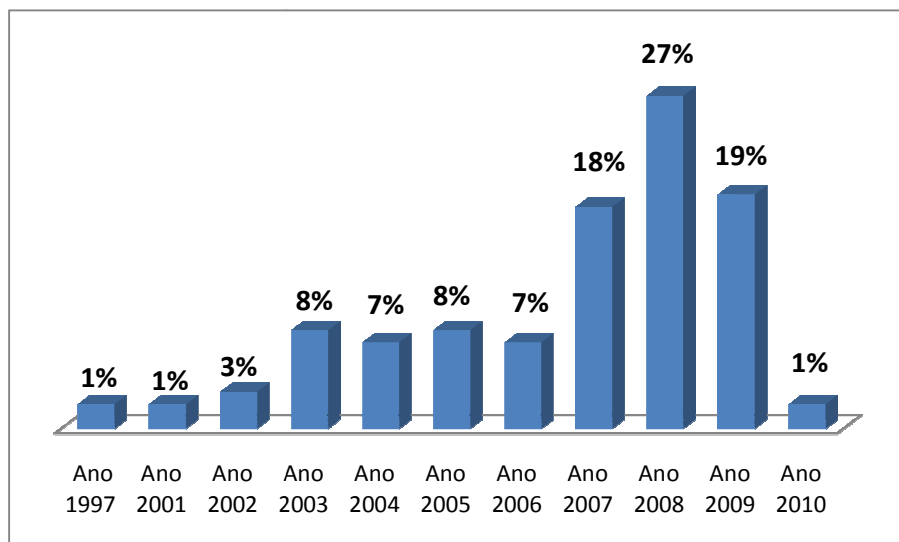


Gráfico 2: Classificação das publicações quanto ao ano – USP.

Na Unesp foram encontrados um total de 16 estudos e utilizados para este 14 (50% dissertações e 50% teses), excluindo-se os que abordavam jogos e crenças sobre outras línguas. A área com maior quantidade de publicações é a de ensino e aprendizagem da matemática e seus fundamentos filosóficos-científicos (Gráfico 3).

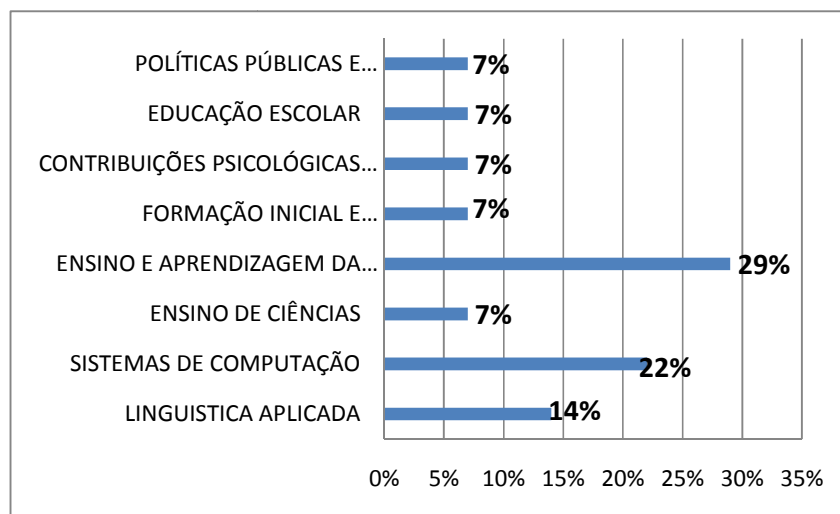


Gráfico 3: Classificação das áreas que apresentaram teses ou dissertações com foco na Educação a Distância - UNESP.

Com relação aos anos de publicação, assim como nos estudos anteriores, os anos de 2008 e 2009 foram os que apresentaram maior produção (Gráfico 4).

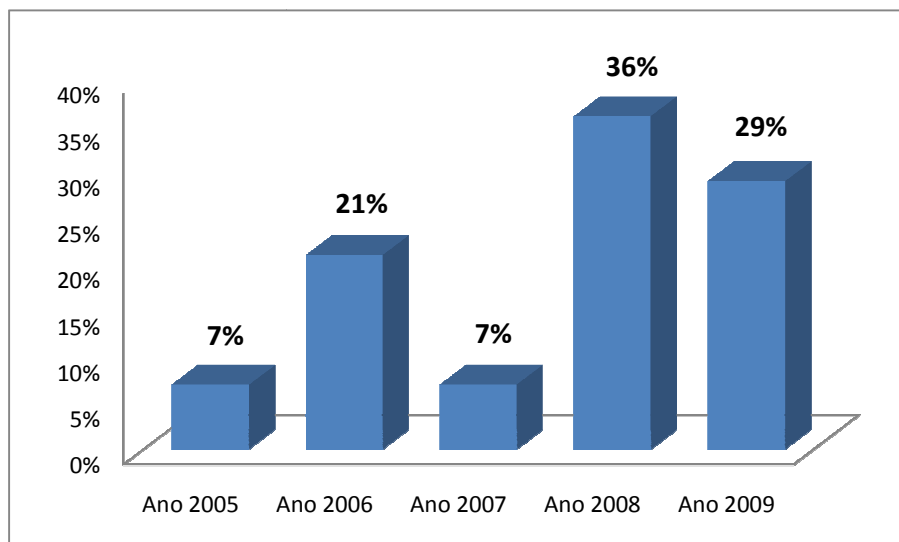


Gráfico 4: Classificação das publicações quanto ao ano – UNESP.

Na Unicamp, dentre os 51 estudos avaliados (34% teses e 66% dissertações), as áreas de Ciência da Computação e Educação apresentaram quase a mesma porcentagem de publicações, totalizando 49% do total (Gráfico 5), fato este intimamente ligado com as possibilidades de criar ambientes de aprendizagem e com o método de ensino propriamente dito.

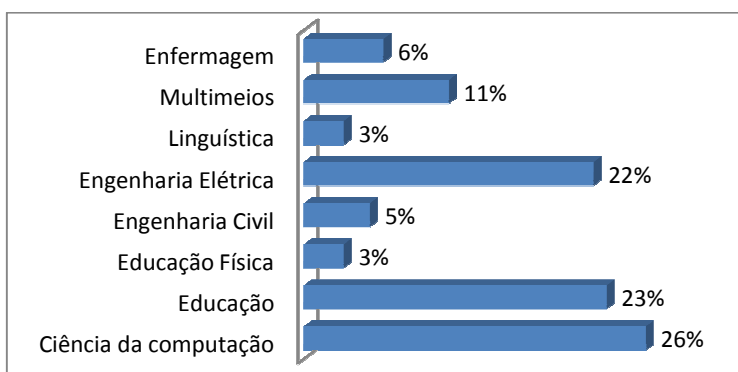


Gráfico 5: Classificação das áreas que apresentaram teses ou dissertações com foco na Educação a Distância - Unicamp.

Quanto aos anos que mais apresentaram produção, encontram-se os de 2004, 2005 e 2006 (Gráfico 6).

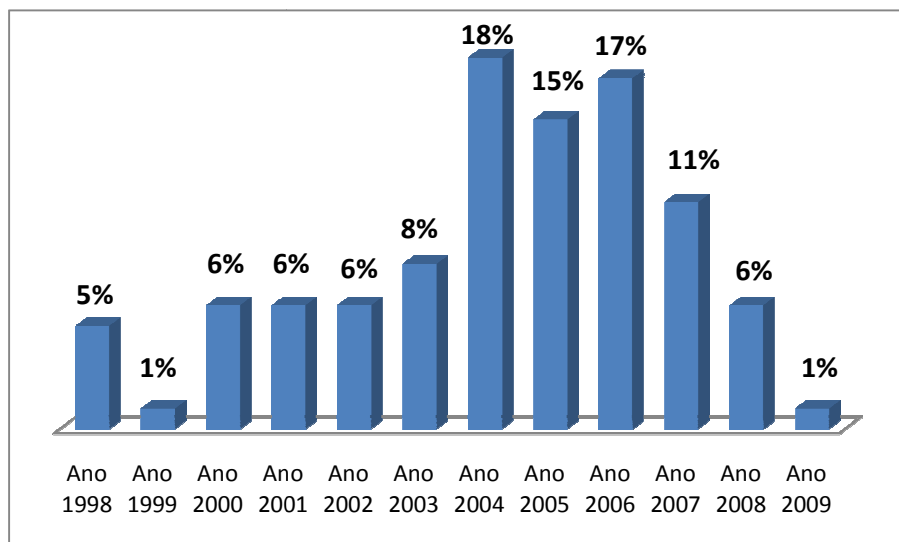


Gráfico 6: Classificação das publicações quanto ao ano – Unicamp.

Na classificação quanto aos anos de publicação, pode-se observar que de uma maneira geral, os estudos sobre a temática em questão, intensificaram-se a partir do ano de 2005, o que pode estar relacionado com a regulamentação do Ministério da Educação e Cultura (Decreto n. 5622/2005) para o credenciamento de instituições que poderão ofertar cursos e programas de educação na modalidade a distância, a partir de 2005.

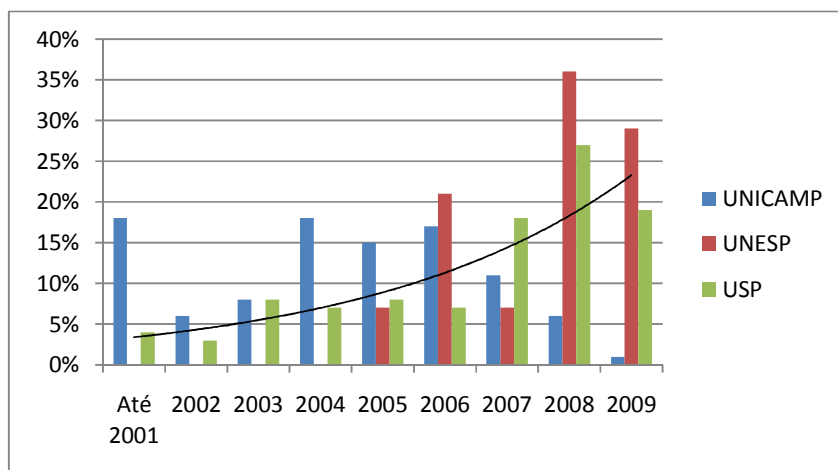


Gráfico 7: Classificação geral das publicações quanto ao ano.

Entretanto, após cuidadosa revisão destes estudos, o que se pode observar é que o foco da grande maioria é o desenvolvimento de ferramentas, o uso de tecnologias como apoio, o papel da internet, a discussão de conceitos teóricos, a implementação desta modalidade em diversas disciplinas. Pouco enfoque é dado ao professor (como pode ser visualizado no Gráfico 8, que aponta para a porcentagem de

estudos que citam o professor/tutor nas palavras-chave) sendo que, quando este enfoque acontece, centra-se em treinamento e no tipo de atuação deste, responsabilizando-o por ser uma importante chave para o sucesso do ensino *online* com uma extensa descrição das qualidades desejadas para ele.

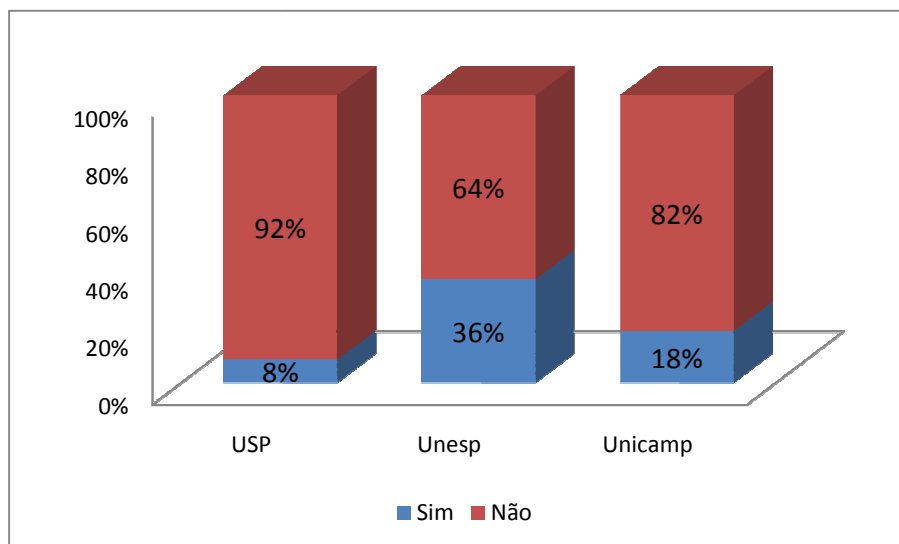


Gráfico 8: Classificação geral das publicações quanto ao fato de citar o professor/tutor como foco do estudo (nas palavras-chave).

Todavia, é *mister* abordar a visão do próprio professor envolvido no processo, ficando em aberto alguns importantes questionamentos: - O que pensa o professor que neste tipo de modalidade de ensino é denominado tutor? – Quem é ele? – O que faz? – o que almeja? - Quais são as dificuldades que encontra e o que pode sugerir para tornar melhor a EAD?

Essas questões, tão presentes e ao mesmo tempo tão postas, se de alguma maneira respondidas, podem ajudar a redefinir as funções de um dos protagonistas da ação educativa, o professor/tutor.

Em síntese, o alcance do objetivo proposto inicialmente neste trabalho, permitiu construir um panorama das pesquisas desenvolvidas sobre educação a distância ao longo dos últimos 13 anos, no Estado de São Paulo. Observou-se que houve expansão do desenvolvimento desse conhecimento no período estudado, em particular, a partir de 2008.

Na análise quantitativa, realizada a partir de categorias pré-definidas, identificou-se que embora diretamente relacionada com a área da educação, outras grandes áreas também atuam na produção de conhecimento relacionada a temática.

A disseminação da Educação a distância e a reconfiguração das formas de ensino-aprendizagem tem transformado o modo de lidar com a informação e de

transmiti-la. Novas competências e habilidades são necessárias. Treinamentos e cursos são oferecidos a todo o momento para os professores que pretendem atuar nesta modalidade, porém é necessário lançar um olhar para as experiências pelas quais já passaram estes professores a fim de avançar cada vez mais na busca da excelência nesta ainda controversa modalidade de ensino.

Fica aberto um questionamento, proposta uma reflexão...

Referências

BARRETO, Raquel Goulart, et al. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Rev. Bras. Educ. jan. 2006, v.11,n.31,p.31-42.**ISSN1413-2478.Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000100004&lng=pt&nrm=iso>.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 2.253 de 18 de outubro de 2001. Oferta de disciplinas que usem método não presencial. **DOU, Brasília, n., p. 18 seção1.18out.2001.** Disponível:<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p2253.pdf> _____ . Decreto Federal n. 5.622/05. Regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394/96. Publicado no Diário Oficial da União de 20/12/2005.

Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.** 2007 Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acessado em: 13 de maio de 2010.

TORI, Romero. **Educação sem distância:** As tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem, São Paulo:Senac/Escola do Futuro/USP, 2010.

VIANNEY, J., TORRES, P., SILVA, E. **A Universidade Virtual no Brasil: os números do ensino superior à distância no país em 2002.** Santa Catarina:

UNISUL/IESALC, fevereiro de 2003.

Webometrics **Ranking of World Universities** (2010) disponível em www.webometrics.info Acesso em 21/01/2011

CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFJF/PÓLO SALINAS: QUEM SÃO, O QUE PENSAM E O QUE SENTEM OS ALUNOS

Paula Carpaneze Corrêa
Lauriana Gonçalves de Paiva
Daniela Motta de Oliveira

Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETEC)/UFJF. Trabalho desenvolvido com o apoio da UFJF, através do programa Enxoval Recém/Doutor

Palavras-Chave: Formação de Professores - Educação a Distância – Universidade Aberta do Brasil

Contato: paulacarpaneze@yahoo.com.br

Introdução e Objetivos

Esta investigação se insere num trabalho mais amplo, que é a pesquisa intitulada “A Universidade Aberta do Brasil: a nova face da formação de professores a distância”, desenvolvida no âmbito do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETEC) da Faculdade de Educação da UFJF.

Neste trabalho, apresentamos os resultados iniciais de um Estudo de Caso realizado no curso de Pedagogia a Distância da UABII/UFJF, no pólo Salinas, onde procuramos conhecer o perfil dos alunos, suas dificuldades e facilidades e o significado do curso a distância na sua formação.

A expansão da educação a distância no Brasil nos anos 2000 foi muito rápida, principalmente a partir da iniciativa privada. Dados retirados do Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Pesquisa em Educação (INEP), mostram que, na graduação, o investimento em EaD concentrou-se prioritariamente na formação de professores, Administração e Gestão, Serviço Social e Ciências Contábeis, áreas que detém 97,3% das matrículas nas instituições privadas de ensino superior. Se considerarmos os cursos de Pedagogia e Normal Superior, segundo Giolo (2010, p. 1278), “a participação da EaD é tão expressiva que já detém 32,1% de todos os alunos”. O autor explica que esses dados significam que, em 2007, um terço dos alunos que se formavam para o magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental o faziam em cursos a distância.

Sem aprofundar o debate sobre a prevalência do privado sobre o público na oferta de EaD em nível superior, podemos afirmar que a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, e a consolidação da Nova Capes enquanto responsável pela UAB e pela formação de professores, foram uma importante ação governamental para oferecer ensino a distância financiada com recursos públicos e gratuita. Na realidade, a UAB redimensionou o envolvimento das Instituições de

Ensino Superior (IES) públicas com a EAD, especialmente na formação de professores, indicando que essa modalidade de ensino ocupou lugar estratégico na política educacional do governo federal.

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) não ficou indiferente a essa política de expansão proposta pelo MEC. Aliás, é preciso ressaltar que a experiência da UFJF em Educação a Distância (EaD) é anterior à UAB. Merece destaque a participação da Universidade no desenvolvimento do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, responsável pela graduação de 15000 professores das redes públicas municipais e estadual de Minas Gerais em 2005, bem como a oferta de cursos de Especialização na modalidade a distância.

Na perspectiva de compreender o processo de implantação da UAB na UFJF, realizamos um Estudo de Caso no pólo Salinas, cujos objetivos específicos foram: identificar os impactos da implantação da UABII/UFJF, especialmente no curso de Pedagogia; conhecer o perfil dos alunos do curso de Pedagogia a distância, pólo Salinas e verificar qual a percepção desses alunos dos limites e possibilidades da EaD na formação superior.

Metodologia

Trata-se de um Estudo de Caso, no qual se buscou analisar a implantação e o impacto da UAB na UFJF, especialmente no Curso de Pedagogia a Distância. Para a realização da pesquisa, foram definidas três fases, a saber:

(i) Fase exploratória da pesquisa: acreditamos, com Deslandes (2003), que as atividades que compõem a fase exploratória da pesquisa, além de antecederem a construção do projeto, também a sucedem. Assim, consideramos fundamental buscar os documentos de caráter mais geral sobre a UAB e sobre o processo de implementação dos cursos a distância para a formação de professores, bem como a leitura de textos que permitirão a construção do marco teórico conceitual que fundamenta nossa pesquisa.

(ii) Trabalho de Campo/Coleta de Dados: Foram realizadas entrevistas estruturadas com graduandos do curso de pedagogia da UABII, pólo Salinas, um dos mais distantes da UFJF. Os questionários foram entregues aos alunos do pólo pela tutora/pesquisadora. Dos 53 questionários entregues, 28 foram devolvidos respondidos. Cabe registrar que, não obstante este estudo estar circunscrito ao pólo de Salinas, verificamos, na base de dados disponibilizada pelo curso de Pedagogia a Distância da UFJF, uma convergência com a totalidade das informações coletadas, o

que nos permitiu algumas generalizações. É relevante destacar, ainda, que foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, cujos resultados foram apresentados em um trabalho anterior (PAIVA; OLIVEIRA, 2010).

As entrevistas com os alunos do curso tiveram, todo o tempo, cinco questões balizadoras: sobre a percepção da formação; sobre o porquê da escolha por um curso a distância; sobre as dificuldades de acesso ao pólo; sobre as dificuldades de acesso à internet e outros recursos disponibilizados, finalizando com a proposição de possíveis sugestões e/ou pontos positivos e negativos.

(iii) Tratamento do Material recolhido no campo: no terceiro momento, estes dados serão ordenados, classificados e analisados no conjunto das relações sociais e no conjunto das políticas educacionais para a educação superior e para a formação de professores.

Discussão e Considerações Finais

À parte os objetivos explícitos do curso de Pedagogia/UAB, alguns pontos foram relevantes para compreendermos o perfil (quem são), o que pensam e o que sentem os alunos do Curso de Pedagogia a Distância – UABII, Pólo Salinas, que é o foco desse trabalho: 1) a disponibilidade ou não das TIC, imprescindíveis para o curso de Pedagogia a Distância da UFJF; 2) quem são os alunos que ingressam nos cursos a distância; 3) a preocupação com o tempo de dedicação dos alunos da EaD ao curso; 4) quais as dificuldades e facilidades que encontram nessa modalidade de ensino.

Ao analisarmos os dados coletados do pólo de Salinas, a partir das entrevistas realizadas, constatamos que 35,71% dos alunos têm idade entre 21 e 30 anos. Outro aspecto importante revelado na pesquisa é aquele que confirma que o aluno do curso a distância é o aluno trabalhador: neste pólo, 82% dos estudantes trabalham e têm renda familiar média de 2 salários mínimos. Também verificamos que muitos são professores em exercício que buscam formação em nível superior visando melhoria salarial, o que vai ao encontro de uma tendência nacional.

A justificativa sobre o interesse em fazer um curso superior na modalidade a distância também foi abordada no questionário e este confirma, através de 42,85% das respostas, a impossibilidade dos alunos desta modalidade fazerem um curso presencial por falta de tempo, já que são trabalhadores.

Referente à posse de computador, 64,28% dos alunos que responderam aos questionários afirmam possuir a máquina. Neste universo, 94,44% dizem ter somente um computador. Também verificamos outros recursos que a máquina poderia possuir:

53,57% dos computadores possuem internet e 66,66% deles têm como conexão a banda larga; 55,55% possuem impressora, 77,77% têm gravador de CD-ROM e a mesma porcentagem de computadores possui leitor de CD-ROM; 55,55% têm scanner, 38,88% possuem impressora e, ainda, 16,66% das máquinas têm outros recursos. Todos esses dados comprovam que a possibilidade de aquisição de computador existe inclusive nas famílias de renda relativamente baixa.

Dos alunos que não possuem computador em casa (35,71%), a maioria (66,66%), afirma recorrer ao pólo presencial. Essa constatação demonstra a importância dos pólos serem bem equipados e preparados para receber estes alunos. Além disso, o pólo é o ponto de referência presencial para os alunos dos cursos a distância. É lá que, inclusive, encontram os demais colegas de turma, por exemplo, além do tutor presencial.

Quando assinalam a distância média de suas residências ao pólo, verificamos que a maioria deles não se encontra muito distante, já que 62,70% moram em uma distância de até 5 km. 21,42% estão até 100 km distantes e 10,71% estão a uma distância superior a esta marca.

Estas informações nos permitem pensar sobre o acesso às tecnologias digitais que esses alunos têm. Não é demais lembrar, a partir de Paiva (2011), que os programas de “inclusão digital” no Brasil tiveram forte impulso nos dois mandatos do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), e facilitaram a aquisição de máquinas e equipamentos digitais.

Nesse sentido, confirmam a percepção de Barreto (2004, p. 275) de que a questão que se faz presente na discussão sobre a EaD já não é a inclusão ou exclusão ao acesso a esses meios, mas os modos e sentidos do mesmo; dito de outra forma, os estudantes têm acesso às TIC, mas é preciso verificar a real apropriação dessas tecnologias.

Ademais, o tempo de dedicação aos estudos (3 a 5 horas semanais, de acordo com 53,57% dos que responderam ao questionário) nos parece ser insuficiente. Se este tempo for comparado, por exemplo, ao tempo dedicado às atividades pedagógicas obrigatórias no curso presencial, verificamos que a carga horária semanal que o aluno do curso a distância afirmou utilizar é a carga horária diária das atividades curriculares do curso presencial. Por outro lado, ao responder sobre as dificuldades em se fazer um curso a distância, o fator tempo foi considerado, pela maioria, como o principal problema na EaD.

Com relação a esta questão cabem algumas considerações: por um lado há de se ter ciência que não se pode afirmar que apenas nos cursos presenciais e com o tempo destinado a eles, será garantida a construção de elos pedagógicos significativos no processo de ensino e aprendizagem. Paralelamente, não se por afirmar também que na EAD estes elos não são ou nunca serão desenvolvidos pelo fato dos professores (ou tutores) estarem fisicamente distante dos estudantes. Se levarmos em conta a percepção dos entrevistados sobre qual é sua avaliação do aproveitamento, tendo em vista o tempo dedicado a elas semanalmente, a maioria (57,14%) entende que este tempo é parcialmente ideal.

No caso do curso de Pedagogia UAB/UFJF, há mecanismos de controle do tempo de dedicação que são, nesse sentido, muito maiores do que na educação presencial. Na modalidade a distância, se o aluno deixa de freqüentar a plataforma moodle ou não posta alguma atividade, em especial no curso analisado, o tutor a distância manda mensagem ao tutor presencial e o último busca o porquê daquela ausência. Na plataforma, é possível saber o percurso e o tempo de permanência neste espaço, embora não seja possível avaliar o aproveitamento de cada um durante o acesso.

Nesse sentido, identificamos as contradições colocadas pela emergência da EaD nos processos educacionais. Percebemos que estão ligadas ao desafio de adaptar-se aos “novos” tempos, à “sociedade do conhecimento”; para tanto, é preciso abandonar as “velhas e obsoletas” tecnologias e incorporar as “novas”, pois se é “contemporâneo”, “moderno”, logo, “é bom”. O professor, treinado para a utilização dessas tecnologias, não necessita mais realizar o trabalho docente. Seu papel desloca-se para o de “facilitador”, “tutor”, “animador”, entre outros (Barreto, 2002; 2004), ou, quando aplicado o conceito de aprendizagem aberta ou autônoma, “o professor deve assumir-se como recurso do aprendente” (BELLONI, 2001, p. 39. grifos da autora). Ou seja, os mecanismos de flexibilização do tempo e de organização do trabalho pedagógico na Educação a Distância cumprem o necessário papel de massificar a formação superior.

A Lei n.9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as normatizações subseqüentes promoveram alterações profundas tanto para as instituições formadoras quanto nos cursos de formação de professores no Brasil. Relevante destacar que a formação inicial dos professores das séries iniciais do ensino fundamental em nível superior tornou-se uma tendência e até mesmo uma condição desejável para os quadros docentes. Além da formação inicial, a formação

continuada dos professores também se colocou como condição para a melhoria da qualidade da educação. Assim, o problema da formação em nível superior e a expansão desse nível de ensino tornaram-se o foco das políticas após a LDB. No bojo dessa problemática, a EaD se colocou como um sistema indicado para aceleração rápida da expansão de vagas no ensino superior e também para a formação dos professores nesse nível de ensino.

É fato que, ao trazerem para si a responsabilidade de oferecer a formação em nível superior através da UAB, as IES públicas consolidaram essa expansão, em que pese o processo de privatização da educação superior continuar em franca expansão. Nesse sentido, para os alunos do curso de Pedagogia a Distância da UFJF, a EaD não apenas foi a única forma de acesso ao curso superior, como o fato de ser oferecida pela UFJF configura-se como um fator determinante para a escolha do curso, posto que há um reconhecimento social da Instituição.

Os entrevistados apontaram ainda, como limites a essa modalidade de ensino, apenas aqueles ligados ao acesso às tecnologias da informação e comunicação (TIC), o que corrobora com a tese de que as TIC, ao serem incorporadas pela EaD, reduzem o potencial trazido pelas tecnologias para os processos de aprendizagem. Como destacou Alonso (2010, p. 1326-1327), os elementos definidos como típicos da EaD definem as relações e a forma pela qual a gestão da aprendizagem ocorreria, tornando mais importantes que o aluno os sistemas de gestão e operacionalização; ainda com base na autora, os documentos oficiais indicam os elementos ou itens que definem o necessário para a instalação dos sistemas de EaD. Assim, a Instituição que contemplar esses itens tem garantida as condições de oferta dos cursos a distância.

Percebemos que, se de um lado, através da EaD é possível aumentar o número de pessoas que ingressam na Universidade, o que está em acordo com o discurso da “democratização do acesso” propugnado pelo Ministério da Educação e Cultura, de outro é preciso lembrar que essa democratização não significa que esses alunos tenham, de fato, todas as condições educativas que a Universidade oferece.

Concluimos ainda que, embora a EaD garanta o acesso ao ensino superior a pessoas que dificilmente freqüentariam a Universidade de outra forma, esta velha/nova modalidade de ensino parece manter a dualidade e seletividade do sistema educacional brasileiro: há um acesso diferenciado ao ensino superior. Para poucos, o ensino superior público presencial; para a maioria, a EaD.

Referências Bibliográficas

- ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educ.Soc.*, Campinas, vol.31, n.113, 2010. p.1319-1335, out-dez.
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.89, 2004. p.1181-1201, set/dez.
- _____. *Formação de professores, tecnologias e linguagens*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação à Distância*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea), 2001.
- DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.31-50.
- GIOLO, Jaime. Educação a distancia: tensões entre o público e o privado. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.31, n.113, 2010. p.1271-1298.
- PAIVA, Lauriana G.; OLIVEIRA, Daniela Motta de. *Limites & Possibilidades da EaD como política de formação docente: o olhar dos futuros professores*. Trabalho apresentado no VIII Seminário da REDE ESTRADO. Lima – Peru, 2010.
- PAIVA, Lauriana G. *O mosaico de interesses acerca do fetiche da inclusão digital no Brasil: de FHC a Lula*. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011. (no prelo)

USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANÁLISE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BARRETOS

Fabiana Vigo Azevedo Borges
Eduardo Rodrigo De Souza
Marcos Tadeu Moreira Junior

Palavras Chaves: Professores, Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, Recursos Tecnológicos Pedagógicos.

Contatos: fabianavigo@hotmail.com - marierom@hotmail.com - rsouzae@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho investiga o uso das Novas Tecnologias nas séries Iniciais do ensino fundamental, analisando o depoimento dos diretores de algumas escolas desse nível de ensino do município de Barretos.

Introdução

Vivemos num mundo em constante desenvolvimento tecnológico, um mundo onde a tecnologia é cada vez mais responsável pela comunicação entre as pessoas, e pela divulgação de informações e experiências. Mas como podemos definir essa tecnologia?. Segundo DAMASCENO (2009), *“as tecnologias sempre existiram, mesmo que não reconhecidas por essa nomenclatura. Elas são as ferramentas que usamos para solucionar, da melhor forma, questões as quais levariam, talvez, muito tempo para resolvê-las, tornando mais prático e confortável o processo de execução das nossas atividades”* (DAMASCENO et.all, 2009, p1). Quando nos referimos às Novas Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC's), estamos nos referindo às ferramentas que facilitam a comunicação e a exposição/ divulgação de informações, superando as distâncias temporais e geográficas, é o caso da Internet, da Televisão, do Rádio, entre outras.

De acordo com a análise de muitos autores Mercado (1999), Morin (2005), as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) estão sendo apontadas como possibilidades de inovação e de aprendizagem, contribuindo para a melhoria da Educação Brasileira. Segundo PIMENTEL (2008), *“o computador, na contemporaneidade, vem a ser um instrumento entre tantos outros, que o professor utiliza para acompanhar o aluno nas suas relações de produção e reelaboração do conhecimento”* (PIMENTEL, p 3). E ainda, *“usar a tecnologia a favor da educação é saber utilizá-la como suporte auxiliar na busca da qualidade do processo educacional”* (DAMASCENO et.ali, 2009, p2).

De acordo com ZANELA (2007), o uso dos recursos tecnológicos pode trazer *“um novo sentido no processo de ensinar desde que consideremos todos os recursos tecnológicos disponíveis, que estejam com interação com o ambiente escolar no processo de ensino –aprendizagem”* (ZANELA, 2007, p. 26)

Neste sentido, é imprescindível analisar como essa realidade é vivenciada nas salas de aula, percebendo quais são os recursos tecnológicos que a escola dispõe e como esses são utilizados, observando assim o trabalho educacional mediado pelas Novas Tecnologias.

Dessa forma, este trabalho de pesquisa possui os seguintes objetivos:

- Compreender a forma como que as Novas Tecnologias estão sendo usadas nas escolas barretenses.
- Analisar, a partir dos dados colhidos, a relação do professor com as Novas Tecnologias.
- Pontuar a periodicidade no uso das Novas Tecnologia disponíveis no ambiente escolar.

Metodologia

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada em cinco escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Barretos. Nesta pesquisa observamos a utilização pedagógica das Novas Tecnologias da comunicação e Informação. Para isso dividimos a pesquisa em dois momentos. No primeiro elaboramos um questionário temático destinado para os diretores das escolas. Em seguida a coleta de dados, realizamos a tabulação dos dados e a análise sob luz do referencial teórico apropriado.

Este questionário foi aplicado individualmente com cada um dos diretores, que responderam-no sem nenhuma interferência dos pesquisadores.

Análise Dos Dados

De acordo com os dados coletados 90% das escolas pesquisadas possuíam entre seus recursos didáticos computadores para uso dos alunos e professores, com Internet disponível, apenas uma escola afirmou que seu laboratório de informática está em construção. Constatamos também que todas as escolas possuem televisão e DVD, rádio/microsistem, data show. Apenas um dos diretores citou a presença de retroprojektor.

Estes dados confirmam o investimento e a distribuição de recursos tecnológicos, seja pela parceria com o governo federal, seja por iniciativa do município, esse aspecto não foi levado em consideração. O fato é que as escolas do município dispõem de recursos tecnológicos para o trabalho pedagógico.

Em contrapartida o que averiguamos com a pesquisa é que cerca de 20% dos professores utilizam dos recursos acima citados, e quando utilizam são para desenvolver atividades de entretenimento e não de ensino-aprendizagem. Conforme depoimento do diretor 1: “No núcleo comum poucos professores utilizam os recursos tecnológicos. Usam mais a TV e o DVD para passar filmes, mas sem propósito de aprendizagem sistematizada” (Escola 1)

A partir desses dados podemos afirmar que apesar dos recursos disponíveis o uso sistemático dos mesmos não é prioridade no trabalho dos professores, ou melhor, não faz parte da rotina de trabalho dos professores.

Para PIMENTEL (2008) *“em contraposição à certeza emergente da virtualidade das informações disponibilizadas na WWW, constatamos que o uso das novas tecnologias ainda não se encontra incorporado aos diversos cursos na sua gênese curricular. Na verdade, nem mesmo as antigas tecnologias ainda não foram adequadamente incorporadas com convicção e apropriação de seu uso no planejamento dos professores e na sala de aula”* (p. 2).

Essa “incorporação inadequada” a que o autor se refere, apesar de relacionar com o uso do quadro-negro, também pode ser ilustrada no depoimento 1 quando esse afirma o uso da TV apenas para distração.

A falta de utilização dos recursos tecnológicos disponíveis na escola também pode ser confirmada frente a periodicidade de uso, que em geral se restringe a poucas horas semanalmente, ou mensalmente em alguns casos. “Depende do professor, poucos usam semanalmente para ilustrar a aula, trazer mensagens, mostrar algo. Outros usam apenas a TV / DVD mensalmente.” (diretor 2)

“Na minha escola, junto com os alunos acontece atividades na sala de informática cerca de duas horas por semana.” (diretor 3).

Em relação às atividades desenvolvidas percebemos que as mesmas ferramentas tecnológicas são utilizadas de forma tradicional, para a realização de pesquisas pontuais e de ilustração de conteúdo. Em nenhum dos questionários observamos o uso do computador para a construção de texto, de discussão temática, entre outras.

“ As aulas com recursos tecnológicos pleiteiam o conteúdo dado em sala de aula.” (diretor 3)

“Nas aulas de computação há pesquisas na internet, jogos interativos e de raciocínio” (diretor 1)

“Utilizam para pesquisa” (diretor 5).

Dessa forma, percebemos que as possibilidades das Novas Tecnologias são reduzidas á práticas de reprodução e transmissão de conhecimento. Em relação a isso, DAMASCENO (2009) nos alerta:

“Como ferramenta pedagógica, a Internet deve ser utilizada com cautela para que não prejudique o desenvolvimento de suas principais habilidades como o saber-fazer, dando-lhe informações prontas que devem ser copiadas e coladas sem sequer ter sido feita uma leitura prévia” (DAMASCENO, 2009, pág.3).

Podemos denominar a isso de falta de planejamento didático, que na análise de ALMEIDA & PRADO, (2006) é caracterizado pela ingenuidade.

“(…) para evitar ou superar o uso ingênuo dessas tecnologias, é fundamental conhecer as novas formas de aprender e de ensinar, bem como produzir, comunicar e apresentar conhecimento, possibilitadas por esses recursos.” (ALMEIDA & PRADO, 2006, p.5).

Para conhecer novas possibilidades é importantíssimo o investimento na formação dos professores, pois segundo MERCADO (1999)

“Na formação de professores, é exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico, tradicionalmente usado em nossas escolas” (1999, p. 12).

A necessidade de formação fica clara em 75% dos questionários:

“Acho que a utilização dos recursos tecnológicos de minha escola deixa muito a desejar, estamos longe do ideal, tanto para os professores quanto para os alunos. Precisamos buscar o uso mais eficaz para um recurso que faz parte do cotidiano da vida “ (diretor 3).

“Avalio que o uso de novas Tecnologias tem muito a melhorar, 40% dos professores não tem noção de informática (básica), além do que é necessária uma formação mais específica para esta área.” (diretor 1)

Enfim, concordamos com PIMENTEL (2008) quando este afirma que, *“não é a quantidade e a qualidade dos equipamentos que irão garantir que a formação será de qualidade”, temos que investir na atuação do docente, em sua formação.*

Conclusão

De acordo com os dados coletados para essa pesquisa, percebemos que há recursos tecnológicos disponíveis nas escolas, porém a sua utilização ainda é restrita á poucas iniciativas. Essa utilização precária pode estar relacionada com diversos fatores que envolve a resistência do professor frente ás novas tecnologias, ou mesmo, o desconhecimento das possibilidades pedagógicas das Novas Tecnologias.

Frente a essa situação acreditamos que a formação do Professor seja fator de primordial importância para permitir um uso adequado das Novas Tecnologias da Informação, de forma a utilizá-la de modo a promover a aprendizagem dos alunos, uma aprendizagem baseada na autonomia e na construção reflexiva.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA & PRADO, Maria E.B.B.. **Integração tecnológica, linguagem e representação**. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto> (acessado em março de 2011).

BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância. São Paulo: Editora Autores associados,1999.

DAMASCENO, Rogério José de Almeida; ANDRADE, Maria Nascimento; LIMA, Jeane de Oliveira. A resistência do professor diante das nOvas Tecnologias. Disponível em <http://www.meuartigo.br/brasilecola.com/educacao> (acessado em março de 2011).

MERCADO, Luiz Paulo. **Formação continuada de Professores e Novas Tecnologias**. Maceio: Edufal, 1999.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na Educação. Disponível em WWW.scielo.br/pdf. (acessado em março de 2011)

MORIN, Edgar. Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2005

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Formação de Professores e Novas Tecnologias: possibilidades e desafios da utilização de webquest e webfólio na formação continuada (2008). Disponível em:

<http://www.meuartigo.br/brasilecola.com/educacao> (acessado em março de 2011)

ZANELA, Mariluci. **O professor e o laboratório de informática : navegando nas suas percepções**. Dissertação de mestrado: universidade Federal do Paraná, Curitiba,2007.

CONTRIBUIÇÕES DE UM CURSO DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA PARA A BASE DE CONHECIMENTO DOS ALUNOS: ANALISANDO APRENDIZAGENS DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL DA UAB-UFSCAR

Terence Peixoto dos Santos
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Bolsista CAPES

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Palavras-chave: Base de conhecimento. Formação de professores a distância. Educação Musical.
Contato: terencepsantos@gmail.com

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

A educação a distância (EaD) tem apresentado um crescente desenvolvimento em nosso país. Em face da evolução tecnológica vivida pela sociedade atual, a qual permitiu o surgimento da educação a distância online (via internet), tem ocorrido nos últimos anos no Brasil um constante crescimento de cursos de formação de professores na modalidade a distância. Segundo dados do censo da educação superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2008 o Brasil já totalizava aproximadamente 340 cursos de licenciatura a distância por todo o país (MEC/INEP, 2009).

O Ministério da Educação, através de programas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Pró-Licenciatura, tem contribuído significativamente neste âmbito. A Universidade Aberta do Brasil é um programa que foi criado em 2005 pelo Ministério da Educação, visando entre outras coisas expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. O programa Pró-Licenciatura, desenvolvido no âmbito da UAB e através de parcerias com instituições de ensino que oferecem cursos de licenciatura a distância, visa oferecer formação inicial a professores que já atuam na educação básica há pelo menos um ano, mas que não possuem formação em licenciatura.

O programa Universidade Aberta do Brasil, em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar), deu início a cinco cursos de graduação a distância no ano de 2007, dentre eles o curso de Licenciatura em Educação Musical. Um forte fator político que despertou o interesse por realizar esta pesquisa envolvendo EaD e Educação Musical foi a aprovação da lei 11.769/2008, que alterou a lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a

obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, determinando o seu retorno às escolas como conteúdo obrigatório do componente curricular Artes. Embora a música já tenha existido como disciplina nas escolas, a lei 5.692/1971 alterou profundamente esta situação, e tal conteúdo foi, de certa forma, deixado de lado no ensino das artes. Portanto, esta nova lei representa um importante passo neste retorno e determina que, a partir de sua aprovação em 2008, as escolas têm o prazo de três anos para se adaptarem e passarem a cumprir com o disposto nela. Por conta disto, voltaram-se as atenções para os cursos de formação de professores de música, como este da UAB-UFSCar, que tem como um de seus objetivos a formação de educadores musicais para atuarem nas escolas, de maneira a suprir esta demanda vinda da educação básica.

Considerando estes momentos e pensando nas possibilidades que esta modalidade de ensino oferece, decidiu-se por explorar estes novos ambientes de formação de professores e investigar quais são as contribuições que um curso de formação a distância traz à base de conhecimento dos licenciandos. Este foco justifica-se pelo fato de ser nesta *fase de formação inicial* que os professores se envolvem

[...] em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, [o que lhes permitirá] intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO-GARCIA, 1999, p. 26).

Não obstante, uma vez que estes professores assumirão no ambiente escolar estes importantes papéis apontados por Marcelo-Garcia (1999), e ocuparão na escola “uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares” (TARDIF, 2008, p. 228), ao realizar uma pesquisa como esta é primordial que se ouça justamente estes indivíduos que possivelmente virão a atuar nas escolas, para que a partir de suas perspectivas de licenciandos e levantando informações a respeito de suas experiências e aprendizagens durante o curso de formação do qual fazem parte, se possa investigar a respeito das contribuições trazidas pelo curso à sua base de conhecimentos para o ensino.

A base de conhecimento, ou ainda, *knowledge base*, foi definida como um elemento-chave do tema da pesquisa por referir-se ao conjunto de saberes que são essenciais para o exercício da profissão docente:

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino (MIZUKAMI, 2004, p. 4).

Desta forma, relacionando estes mesmos elementos: conhecimentos, habilidades e disposições das quais a autora fala, àqueles que traz Marcelo-Garcia (1999) na colocação anterior, é possível notar o importante papel que o curso de formação inicial possui no que diz respeito à instrução e preparação do professor, pois trará contribuições para sua base de conhecimento e, conseqüentemente, influenciará diretamente em sua posterior atuação como docente.

Diante dos pontos previamente levantados, a investigação se desenvolveu buscando responder a seguinte questão: que contribuições um curso de formação a distância (online) traz para a base de conhecimento do licenciando?

Buscando responder à questão de pesquisa que foi colocada, definiu-se como objetivos: identificar e caracterizar experiências e aprendizagens de licenciandos em educação musical da UAB-UFSCar em relação ao curso em questão; e descrever as relações entre as experiências e aprendizagens caracterizadas e a base de conhecimento para o ensino. Também se definiu como um objetivo específico da pesquisa examinar o perfil dos alunos participantes, identificando aspectos relacionados à formação e atuação como professores de música.

Metodologia

A presente pesquisa tem sua metodologia definida com base nos princípios da investigação qualitativa, uma vez que se buscará obter a perspectiva dos sujeitos da investigação como ponto de partida para as análises a serem desenvolvidas, “[...] tentando levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17).

Considerando a iniciativa e objetivo de investigação, esta pesquisa caracteriza-se como sendo de cunho descritivo-analítico, pois concordando com Gil (2002, p. 42), o grupo das pesquisas descritivas abarca, dentre outras, aquelas que têm como objetivo “[...] levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”. Também concordando com Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa descritiva se obtém os dados por meio de palavras, e ela pode incluir citações e trechos de entrevistas realizadas para dar sustentação à análise, tentando obter o máximo dos dados exatamente da

maneira como foram registrados. Todos estes são fatores que vem ao encontro daquilo que se busca nesta investigação.

Para a coleta de dados da pesquisa serão aplicados com os licenciandos do curso de Licenciatura em Educação Musical dois questionários com predominância de questões abertas (dissertativas). As questões foram elaboradas de maneira que permitissem explorar as experiências e aprendizagens significativas dos licenciandos no curso, tendo como base os diferentes aspectos e categorias da base de conhecimento para o ensino (SHULMAN, 1986, 1987; MIZUKAMI, 2004).

Para a aplicação dos questionários serão considerados somente os alunos que ingressaram na primeira oferta do curso em 2007. A intenção ao adotar este critério é que sejam questionados alunos que já passaram pela maior parte do curso e conseqüentemente cursaram maior número de disciplinas, podendo assim, possivelmente, fornecer mais detalhes importantes para o pesquisador. Tal critério já delimitou o público disponível para somente três polos de apoio presenciais do curso, sendo eles: Osasco, Jales e Barretos. Será enviado aos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para determinar a voluntariedade e o interesse na participação.

Buscar-se-á atingir os objetivos propostos na investigação por meio da análise indutiva dos dados coletados nos questionários aplicados aos alunos do curso, sendo esta análise realizada com base no aporte teórico selecionado no que tange à base de conhecimento para o ensino. Ao invés de se trabalhar com base em uma hipótese, partindo de um pressuposto inicial, na análise indutiva as ideias e relações vão sendo construídas à medida que os dados se agrupam e vão sendo lidos e interpretados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Discussão e considerações finais

Segundo Almeida e Biajone (2007, p. 283) "o *knowledge base* como campo de pesquisa surge em âmbito internacional na década de 1980, e vem apresentando expressiva profusão e multiplicação dos estudos na área". Este surgimento ocorre concomitantemente ao início do movimento reformista nos Estados Unidos e Canadá ao final dos mesmos anos 1980, que buscava o reconhecimento do status de profissão para aqueles que trabalhavam com educação, ou ainda, buscava a profissionalização da docência, o que "elevaria a docência a uma ocupação mais respeitada, mais responsável, mais gratificante e melhor remunerada" (SHULMAN, 1987, p. 3, tradução nossa). Buscando esta definição do professor como um profissional da docência,

surgiram discussões a respeito de quais seriam os conhecimentos que estes profissionais detinham e que lhes permitia exercer sua profissão. Os argumentos dos reformistas baseavam-se na premissa de que os professores possuem um corpo de conhecimentos específicos, de habilidades, compreensões, disposições, entre outros aspectos, que é a denominada base de conhecimento, que então passou a ser mais amplamente estudada e pesquisada. “Compartilhava-se, desse modo, a crença de que a base de conhecimento permitiria estruturar a educação do professor e instruiria diretamente as práticas de formação” (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 283).

Para Shulman (1986,1987), a base de conhecimento se refere a um repertório profissional que contém categorias de conhecimento que subjazem à compreensão que o professor necessita para promover aprendizagens dos alunos. Trata-se de um modelo que foi desenvolvido considerando o conceito de ensino como profissão, envolvendo delimitação de campo de conhecimento que pode ser sistematizado e partilhado com outros (MIZUKAMI, 2004, p. 4).

Shulman (1986, 1987), que pode ser considerado um dos principais pesquisadores desta área, já trazia em suas publicações da década de 1980 uma série de questões centrais no que diz respeito à relação entre formação de professores e a base de conhecimento, destacando a grande complexidade e a importância de se investigar este tema. Ele traz em seus estudos a existência de uma série de categorias da base de conhecimento para o ensino, que são: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento de currículo, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento de alunos e suas características, conhecimento de contextos educacionais, conhecimento de fins, propósitos e valores educacionais. Elas representariam, segundo o autor, como os diferentes domínios e conhecimentos se organizam, se representam e se relacionam na mente dos professores.

Por conta disso, as categorias da base de conhecimento também virão a ser utilizadas durante a pesquisa como uma forma de estruturar os temas das questões a serem feitas aos licenciandos sobre suas experiências e aprendizagens. Elencando resumidamente, os questionários buscam levantar as opiniões dos alunos a respeito de: conteúdos e conceitos da área de música e também os conteúdos pedagógicos que eles adquiriram ou ampliaram durante o curso; capacidade de trabalhar diferentes concepções do conteúdo de música que aprenderam enquanto licenciandos; textos ou atividades que contribuíram pedagogicamente e para que pudessem aprender a

ensinar; pontos positivos e negativos do curso a distância, o que deu certo e o que não funcionou.

Com isso, além das relações a serem estabelecidas entre as respostas dos alunos e as diferentes categorias da base de conhecimento para o ensino, obter-se-á dados significativos que permitirão uma análise de vários aspectos do curso de formação inicial em questão, assim como aspectos positivos e negativos específicos das atividades a distância. E com os resultados da pesquisa, espera-se contribuir diretamente com os próprios alunos e com o curso de Licenciatura em Educação Musical, de maneira que a investigação possa proporcionar um *feedback* sobre estes aspectos citados, mostrar como está sendo o processo de formação inicial destes licenciandos no que tange à base de conhecimentos, sobre os elementos que a constituem e sua importância para a melhoria da qualidade da educação por parte dos professores (SHULMAN, 1986, 1987; MARCELO-GARCIA, 1999; MIZUKAMI, 2004; TARDIF, 2008).

E novamente pensando pelo lado da educação musical, é importante lembrar que a música vem ocupando e cada vez mais ocupará um importante espaço nas escolas. Fonterrada (2005, p. 330) aponta em seu ensaio sobre música e educação o papel essencial que a música desempenha na cultura humana, e por isso também traz a necessidade de se combater a “indigência cultural a que a escola está submetida e reconhecer a relevância das artes e, particularmente, da música, nesse processo”, e estes professores em formação se apresentarão como personagens principais nestes processos de mudança. Isso porque “em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles [professores] os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares” (TARDIF, 2008, p. 228).

Referências

- ALMEIDA, Patrícia C. A.; BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores**: implicações e desafios para as propostas de formação. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 33, n. 2, Ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 de ago. 2009.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27833-27841.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 145, nº 159, 19 ago. 2008. Seção I, p. 1.

_____. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): Censo da Educação Superior 2008. Brasília-DF, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 29 de mar. 2010.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. **De Tramas e Fios**: Um ensaio sobre música e educação. Editora UNESP, 2003.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCELO-GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução: Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, Maria G. N. **Aprendizagem da docência**: algumas contribuições de L.S.Shulman. Educação: Revista do Centro de Educação, Santa Maria: v. 29, n. 02, p. 33-49, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 21 de jun. 2009.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching**: foundations of the new reform. Harvard Educational Review: vol.57, n.1, 1987. p. 1-22.

_____. **Those who understand**: knowledge growth in teaching. Educational Researcher: vol.15, n.2, 1986. p. 4-14.

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

A FORMAÇÃO DE NEGOCIADORES: UMA EXPERIÊNCIA COM SERVIDORES PÚBLICOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

Neyla Reis dos Santos Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Catu Bahia
Curso de Especialização em Negociação Coletiva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Palavras – chave: Educação a Distância. Negociação Coletiva. Competências Gerenciais.

Contato: neyla.reis@catu.ifbaiano.edu.br

Introdução

Um servidor competente é capaz de ampliar a afinidade das pessoas com as instituições públicas, estreitando as relações com o Estado e ampliando o exercício da cidadania. Diante disso, é mister pensar em capacitar o servidor em seu ambiente de trabalho. Diante disto, foi desenvolvido o Curso de Especialização em Negociação Coletiva, na modalidade EaD (Educação a Distância), o qual buscou aprofundar as reflexões acerca das relações de trabalho no serviço público e ampliar o arcabouço de conhecimento desses servidores.

A modalidade EaD apresenta-se ainda como uma prática inovadora tornando-se mister estudar e pesquisar sobre seus resultados. Portanto, esta pesquisa apresenta-se importante para levantar dados que fomentem e reformulem a prática de formação dos servidores públicos, principalmente sobre a formação em serviço na modalidade EaD e suas implicações com as práticas profissionais.

A Educação a Distância requer uma nova forma de pensar e de se relacionar com o conhecimento. Pensar a formação em serviço capaz de construir competências que apoiem a atuação nas situações de Negociação Coletiva foi o desafio apresentado por este curso. É fundamental refletir, pesquisar e construir um repertório teórico acerca da seguinte questão: “Como a formação em EAD para mediadores em Negociação Coletiva de Trabalho desenvolveu conhecimentos capazes de modificar a relação do servidor público em seu ambiente de trabalho?”

Diante disto, é objetivo geral deste estudo refletir sobre a aprendizagem para uma prática de Negociação Coletiva, a partir da formação acadêmica na modalidade Educação a Distância (EaD) para servidores públicos federais. Para tal, foi utilizado como estratégia de coleta de dados e análise o estudo de caso e *survey*, favorecendo a combinação destas duas estratégias, uma vez que irá avaliar a perspectiva de um dado grupo social envolvido no processo, através de questionário.

Deste cenário, surge o Curso de Especialização em Negociação Coletiva, na modalidade a distância o qual tem como objetivo,

contribuir para o processo de institucionalização da negociação coletiva na Administração Pública Brasileira, fomentando uma mudança de cultura no âmbito das relações de trabalho nas organizações públicas brasileiras, criando uma massa crítica de servidores públicos federais – da administração direta, autárquica e fundacional – capazes de atuar nos processos de negociação coletiva no setor público. (UFRGS, 2009-2010, p.7)

De fato, disseminar a reflexão acerca das relações de trabalho e da cultura da Negociação Coletiva amplia a perspectiva da democratização no serviço público brasileiro, ampliando também a discussão acerca da Negociação Coletiva.

Diante dessa realidade, se torna fundamental o conhecimento e a difusão das experiências de sucesso, o que viabiliza relações mais democráticas e mais próximas da realidade do serviço público.

O curso em questão é resultado de uma parceria entre a Coordenação Geral de Desenvolvimento de Pessoas da Secretaria de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - SRH/MPOG - e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS –, com a responsabilidade acadêmica desta última, tendo iniciado no ano de 2009 e está em fase de conclusão.

Seu público-alvo é exclusivo para servidores públicos da União, lotados nas mais diversas instituições, proporcionando discussões amplas e ricas de opiniões, já que os alunos-servidores possuem formações acadêmicas diversas. O curso tem como objetivo atender a 600 alunos, divididos em turmas que contêm aproximadamente 30 alunos.

A estrutura curricular do curso é composta de 405 horas, distribuídas em 4 módulos temáticos. Estes são: Estado, Governo e Sociedade; Relações de Trabalho; Negociação; Multiplicação e Monografia, no qual esteve contemplada a orientação monográfica.

Os alunos realizaram diversas atividades virtuais e participaram de 2 encontros presenciais. Em sua estrutura, estão organizadas as seguintes atividades: os *chats*, como atividade síncrona, na qual o aluno participou de forma simultânea com seu professor-tutor, os fóruns, como atividade assíncrona, na qual os alunos discutiam sobre uma questão proposta pelo professor-tutor e o portfólio, na qual os alunos realizavam previamente atividades de pesquisa, consulta a outros materiais, entre outros.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo apresenta os resultados parciais obtidos em uma investigação de natureza qualitativa-quantitativa, que analisa as aprendizagens realizadas em um curso a distância (EaD) sobre negociação coletiva, como peça fundamental para atuação em um contexto democrático.

Os procedimentos metodológicos realizados permitem a construção e análise adequada dos dados pesquisados e consolidados do ponto de vista científico. O caráter qualitativo torna a análise mais adequada, em se tratando de temas que abrangem uma dada realidade social, repleta de fenômenos complexos e não mensuráveis. Segundo Demo (2000, p.43),

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela abertura das perguntas, rejeitando-se todas respostas fechada dicotômica, fatal. Mais do que o aprofundamento por análise, a pesquisa qualitativa busca o aprofundamento por familiaridade, convivência, comunicação.

Diante disso, a escolha foi pelo estudo de caso e *survey*, favorecendo a combinação destas duas estratégias, uma vez que irá avaliar a perspectiva de um dado grupo social envolvido no processo.

O questionário foi realizado via correio eletrônico da plataforma do curso, sendo abordadas as seguintes temáticas: a formação em um curso na modalidade EaD, a relação com as ferramentas didático-pedagógicas do curso, o desenvolvimento das competências gerenciais, a interferência do curso na prática profissional do aluno, de modo particular em um momento de negociação efetiva.

O público-alvo desta pesquisa são alguns componentes da turma de Recife 2 do curso de Especialização em Negociação Coletiva, em uma escolha não probabilística por conveniência, dado ao tempo para realização da pesquisa, a distância em que se encontram, além da disponibilidade para realização do questionário. A escolha desse grupo se dá ao fato da turma conter elementos de diversos setores das instituições públicas, o que viabiliza a realização da pesquisa de forma mais ampla e consistente, permitindo um diálogo mais próximo e claro.

Discussão

A coleta de dados preliminar foi realizada com os alunos da turma de Recife 2, através da aplicação de questionários. Como retorno, foram recebidos por correio eletrônico, 7 questionários, os quais fundamentarão os resultados obtidos.

É fundamental destacar que os procedimentos metodológicos utilizados apresentaram algumas limitações, uma vez que a totalidade dos alunos entrevistados

não retornou o questionário. Portanto, as generalizações realizadas referem-se ao grupo entrevistado.

Os alunos que responderam ao questionário atuam em diversas instituições públicas federais: 3 estão vinculadas ao Ministério da Educação, 1 ao Ministério da Previdência Social, 1 ao Ministério da Justiça, 1 a Procuradoria Federal e 1 não identificou a instituição em que trabalha. Dos servidores entrevistados: 2 tem entre 1 e 5 anos de serviço público, 2 tem entre 5 e 10 anos, 1 tem entre 10 e 20 anos, 1 acima de 20 anos e 1 não identificou o tempo de serviço público.

Em se tratando da participação e envolvimento dos alunos com um curso de formação em serviço, na modalidade EaD, todos avaliaram positivamente, destacando a necessidade do comprometimento com as atividades e participação nas propostas trazidas. É necessário destacar também a dificuldade em modificar as relações aluno-professor (tutor), uma vez que a distância evoca uma corporeidade diferenciada, realizada com os materiais e ferramentas didático-pedagógicas. Em EaD, o sentido de corpo é desenvolvido através do virtual. A presença, a interação, a comunicação, o que em si referenda a presença de um corpo, se orienta no processo de corporeificar os meios pelos quais as pessoas se relacionam, ou seja o virtual, o tecnológico. De fato, o corpo em si está geograficamente distante, mas cognitivamente perto e conectado.

Litwin (2001) nos diz que, há uma mudança na perspectiva de aprender, nas relações inter-pessoais e na forma como estabelecemos a comunicação, mudando a noção de corporeidade. Isto significa

de modo essencial, substituir a proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não-convencionais, ou seja, em espaços e tempos não compartilhados.

Com relação às ferramentas didático-pedagógicas, 5 alunos elegeram os *chats* como os melhores momentos de troca de conhecimento e interação, tanto com os colegas como com os tutores. Um aluno destacou a relevância de todas as ferramentas, sem destacar nenhuma e um outro aluno destacou as atividades individuais como o principal momento de aprendizagem, uma vez que poderia realizar as leituras com mais calma e maior aprofundamento. Preti (2005) auxilia na reflexão sobre a importância da intervenção humana (tutor-aluno) para efetivo aprendizado a necessidade de um material dinâmico que, mesmo com a ausência física do tutor, a aprendizagem continua acontecendo.

Segundo Moran (2000), é possível perceber que o tempo de aula se modifica: não mais a hora da aula, como a troca de informações a qualquer hora, qualquer dia da semana. O espaço também é outro: sai a sala de aula, com suas limitações e entra o espaço virtual, com seus links e hipertextos. O uso do material didático também cumpre com a necessidade de apontar caminhos para a aprendizagem. O grande desafio é tornar este material vivo, dinâmico e que possibilite a interação do aluno com o mesmo. Sem a presença física do professor, o uso do material necessita instigar e motivar o aluno, dando-lhe subsídios para realizar novos questionamentos e compreender a temática em questão.

Esta mudança também implica em condições de aprendizagem, já que o acesso a informação, ao diálogo, a troca de experiências pode ser mediada ou não pelo professor, pois o uso das TIC's também possibilitam o contato com outras pessoas, com outros olhares, com outras informações.

Esta característica, entretanto, não transforma as TIC's em suficientes para o processo ensino-aprendizagem. É fundamental estabelecer estratégias de interação e de ação pois,

Deposita-se nesses meios tecnológicos a esperança redentora e a panacéia de uma educação de qualidade. (...) A mediação tecnológica não pode eliminar ou querer se colocar no lugar da mediação humana. A própria tecnologia precisa ser (re)humanizada, pois ela é uma extensão do homem, é um produto humano e que faz parte do processo de hominização. (PRETI, idem, p.25)

Os alunos sentiram a necessidade de atividades mais práticas, ligadas a suas instituições de origem, aliadas à discussão em uma das ferramentas didático-pedagógicas. Destacaram que com esta atuação poderiam efetivar a aprendizagem em serviço, vivenciando na prática o que estudavam e discutiam. Um outro ponto relacionado foi o maior aproveitamento do encontro presencial para ampliar as discussões e um maior aproveitamento das leituras indicadas.

Em se tratando das experiências e aprendizados de práticas de negociação, 5 dos alunos atuam em processos de negociação, mesmo não se tratando diretamente de Negociação Coletiva do Trabalho. No entanto, destacaram elementos fundamentais para a construção da cultura da negociação coletiva como a troca de informações entre as partes que estejam envolvidas em um conflito e a busca da solução através de acordos. Dois dos alunos não atuam diretamente com a negociação, no entanto destacam a necessidade de disseminar o conhecimento sobre esta temática, ampliando as possibilidades de participação do servidor público na busca de seus

direitos. Isso confirma as expectativas da UFRGS e MPOG, compreendendo que estas práticas ampliariam a compreensão sobre as relações de trabalho no serviço público e a democratização destas relações.

Todavia, um aluno apresenta uma perspectiva negativa para implementação destas práticas de negociação, tendo em vista o pouco sucesso galgado por sua categoria em negociações recentes e perceber que as experiências de sucesso estão mais relacionadas à área de saúde, ainda não se disseminando por outras áreas.

Para desempenhar o papel de negociadores, é fundamental a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, as quais favorecem uma atuação complexa diante dos conflitos e da mediação nos ambientes de trabalho. Dos alunos entrevistados, 6 deles identificaram as seguintes competências desenvolvidas durante o Curso e na ação em suas instituições de origem: relação inter-pessoal, comunicação, resolução de conflitos e saber ouvir. Um dos alunos não identificou nenhuma competência gerencial desenvolvida.

Esta afirmação do aluno se pauta em sua avaliação sobre a metodologia do Curso, uma vez que percebeu um grande volume de leituras e poucas práticas institucionais, o que dificultou o desenvolvimento de competências. Aqui é importante destacar o que nos diz Fleury e Fleury (2001) que referendam a aprendizagem de competências a um contexto profissional específico, necessitando também de um ambiente organizacional que constitua um espaço de aprendizagem coletiva. No entanto, é possível compreender, de outro modo, as aprendizagens realizadas pelos outros alunos como uma possível relação do que estudaram com suas atuações dentro da instituição, o que poderia favorecer esse desenvolvimento das competências.

É possível concluir deste estudo que a modalidade EaD apresenta desafios de aprendizagem que são novos e inovadores, os quais exigem uma postura de estudante madura e comprometida. Assim, é notória a escolha pelos *chats*, pois se aproximam o máximo do que convencionalmente chama-se de aula. É possível concluir ainda que o desenvolvimento pleno dessas competências não se dá no decorrer do curso, mas a partir dele, na mudança de cultura organizacional e na atuação de cada servidor, de acordo com os desafios que lhes forem propostos ao longo de sua vida profissional.

Considerações Finais

A modalidade para a realização deste Curso foi a Educação a Distância, proporcionando vivências diferenciadas e discussões inovadoras acerca das diversas temáticas. É importante salientar que o estudo a distância não é, necessariamente uma prática nova, no entanto, ainda carrega uma descrença e desafios para uma formação mais sólida, se constituindo num desafio para ações didático-pedagógicas significativas e que viabilizem uma aprendizagem duradoura.

Por fim, esta investigação apresentou reflexões importantes que servirão de embasamento para uma nova proposta de formação do servidor, permitindo aprimorar a formação em serviço e visualizar as possibilidades de inserção da cultura da negociação coletiva nas instituições públicas do País.

Portanto, um curso nesta modalidade ainda apresenta desafios e conta com a difícil tarefa de desencadear processos educacionais produtivos e reconhecidos no meio acadêmico.

Neste sentido, é importante compreender a EaD como um novo modelo educacional que, ao passo que compartilha de novas formas de pensar todo o contingencial didático-pedagógico também possibilita a construção de um novo paradigma educacional.

Referências

- DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- FLEURY, Afonso. FLEURY, Maria Tereza L., **Construindo o conceito de competência**. Revista de Administração Contemporânea, v.5, n. spe, Curitiba, 2001.
- LITWIN. Edith (org). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- MORAN, José M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologia**. Revista Informática na Educação: Teoria e Prática, v.3, n.1, PGIE-UFRGS: Setembro 2000.
- PRETI, Oreste. (org). **Educação a Distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- UFRGS, Curso de Especialização em Negociação Coletiva, **Manual do aluno**, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Porto Alegre, 2009 - 2010.



RESUMOS

EIXO 8 - PROFISSÃO DOCENTE

AÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE ABERTURA

Antonio Almeida
Universidade de Sorocaba – Uniso - SP
Programa de Mestrado em Educação
Sec. de Educação do Est. de SP/FAPESP

Palavras chaves: Ditadura Militar; Educação; Trabalho Docente.
Contato: prof_antoniodepadua@hotmail.com

O período estudado – 1985/2000 – está marcado por significativas transformações políticas, econômicas e sociais: o país emerge dos governos militares instalados em 1964, para uma nova etapa de sua história: a reinstalação do estado de direito oferece amplas possibilidades de investigação, ricas em discussão, como também práticas orientadas ao exercício da cidadania, à participação dos vários segmentos da sociedade na reivindicação de direitos. É uma época em que se manifestam propostas, organização e envolvimento com movimentos sociais e de mobilização, de natureza variada.

Um exemplo, é a formação da Assembléia Nacional Constituinte que resulta na Constituição de 88, para a qual a educação é direito de todos, dever do Estado e da Família e visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Portanto, o dispositivo legal, atribui ao processo educativo boa parte da responsabilidade de formar o cidadão. A educação passa a ser concebida como um caminho para o homem melhorar a própria existência e emancipar-se. Logo, a escola enquanto espaço consolidado da educação formal, assume papel bastante complexo.

Em seu desenvolvimento, a pesquisa busca interrelacionar os fatos históricos do pós-ditadura militar com a história da educação, em torno do problema: quais as mudanças da escola brasileira com a volta do país ao estado de direito?

Desmembrada em seu conteúdo, a problemática permitirá aprofundar as investigações, enfatizando: os conflitos de um período de transição; as contradições internas e as transformações sociais, políticas e econômicas; direitos e mecanismos de participação; processo de trabalho no interior das escolas e, a natureza da atividade pedagógica. Nesses termos objetiva desenvolver uma leitura crítica das condições da ação docente no período estudado e oferecer uma visão geral das transformações que marcaram a educação brasileira no final do século XX.

A trajetória do pesquisador tendo a dialética como referência de análise e, metodologicamente se desenvolve tanto pela pesquisa teórica quanto pela pesquisa empírica, pois:

a) o estudo e entendimento históricos podem caminhar pelo universo dos acontecimentos mediatos e imediatos, publicados na época e disponíveis em acervo original ou digitalizado;

b) o resgate da memória transcrita em documentos e colhidas em entrevistas, revelam o cotidiano da história e a mentalidade da época;

c) o processo de ensino-aprendizagem, não se dá pela assimilação de elementos factuais, mas dinamicamente, pela consulta da bibliografia convencional de fontes primárias como a imprensa, as crônicas, os depoimentos, as fotos, os documentos e documentários.

O desenvolvimento da pesquisa toma por referência, o fim do regime militar e a volta do país ao estado de direito. A escola brasileira entrou numa etapa de reestruturação, inserindo-se no processo de redemocratização pelo qual passava toda a sociedade. A Constituição Federal de 1988 delegou à educação a responsabilidade de formar para a cidadania, visando à emancipação humana, o quê foi corroborado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) em suas esferas de competência: gestão, organização e ação dos professores, seja no âmbito expandido das relações educativas ou no cotidiano das instituições escolares.

Como é que os profissionais da educação, principalmente os professores, agiriam de modo diferente da formação que tiveram?

Parte dos professores em exercício se formou e iniciou suas atividades docentes durante o regime militar, não adquirindo o hábito de participar de decisões coletivas. Muitos levaram para as salas de aulas posturas autoritárias, presentes em sua formação.

A política educacional dos militares foi pragmática e superficial. Um exemplo disso foi a criação dos cursos de curta licenciatura, que em apenas dois anos formava o professor. Isso foi possível, através da Lei 5692/71, que em seu artigo 30, previa essa possibilidade em caráter de suprir necessidades, mas que acabou se tornando uma prática comum.

Ao contrário de outros cursos que mantiveram seu tempo de formação, ser professor se apresentava com um tempo de “prepara”, aligeirado e reduzido. De acordo com Gatti (1997), a maioria dos cursos de licenciatura curta eram oferecidos em faculdades isoladas, no período noturno, com currículo desorganizado e superficial, ministrado por docentes com pouco preparo. Nessas circunstâncias, a licenciatura curta se tornou um entrave para a melhoria da educação, e fechava um círculo desalentador: alunos do curso docente mal preparados, resultava em maus

professores, que por sua vez levariam para as salas de aulas o seu despreparo, desmotivando os alunos e contribuindo para aumentar o descrédito com a educação.

Agregado a isso, os baixos salários praticados faziam a carreira docente ser pouco atrativa. Estudantes optavam por outras áreas, deixando os cursos de licenciatura para aqueles estudantes que tinham maiores dificuldades em seus estudos e menores recursos financeiros para custear seus estudos. As licenciaturas passam a representar o eixo do ensino superior que com pouco tempo e investimento permite obter o almejado diploma.

O governo militar ao invés de valorizar a profissão docente através da exigência de boa formação acadêmica e de salários dignos, que exigiria maiores investimentos e uma bem elaborada política educacional, optou em amenizar o problema de forma superficial, ocasionando, de acordo com Ferreira Jr; (2006), a proletarização dos professores, arrojando seus salários e descaracterizando suas especializações, nivelando-os praticamente ao nível de um operário de fábrica.

As mudanças que ocorreram na educação durante o período militar, transformaram a profissão do professor, dando-lhe novo perfil. Na década de 60, as escolas públicas eram referências inquestionáveis de bom nível cultural e atendimento as expectativas sociais quanto à educação. Os professores que as vivenciaram, viveram a triste realidade de presenciar uma escola que ao invés de manter o padrão cultural, foi se deteriorando e passou a generalizar-se um trabalho obscurantista, que comportava apenas o burocrático e, o pedagógico confinado e mutilado em sala de aula. Em duas décadas houve aumento quantitativo de escolas e professores, mas não houve aumento qualitativo.

No final da década de 70 e início da década de 80, quando os movimentos sociais e operários estavam emergindo, o professorado também teve uma atuação de destaque nas manifestações públicas e greves. Sua atuação foi igual a da maioria dos trabalhadores, lutando por melhores condições de vida e de trabalho, sem, no entanto, (apesar da formação superior) ser uma classe detentora de consciência política intelectualizada, capaz de propor uma estrutura social contrária ao sistema capitalista. O aspecto principal das lutas e greves ocorridas nesse período estava voltado para questões econômicas, visando corrigir a perda salarial e a conseqüente queda em seu padrão de vida. Alguns profissionais se destacaram e até se engajaram em movimentos políticos partidários, movimentos sindicais, da mesma forma que ocorreu com os operários fabris.

Mas o poder de organização da categoria profissional docente, não era forte. Apesar das mobilizações e greves e do enfrentamento à ditadura, o movimento sindical representativo da categoria teve dificuldades em arregimentar número significativo de professores para participar de suas assembléias e dirigir suas ações. Essa dificuldade começa a ser sentida já no início da década de 80, quando os líderes sindicais são menos atendidos em suas convocações para as atividades coletivas do sindicato. (RIBEIRO,1987)

Apesar disso, os profissionais do Estado de São Paulo juntamente com a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), realizaram várias manifestações e greves nesse período (1985 a 2000). Cobravam melhores condições de trabalho e aumento salarial, em uma demonstração de descontentamento com a política governamental para a educação e, do descaso com a questão salarial dessa categoria, que via seu poder aquisitivo perdendo força e se sentia obrigada a lutar contra o Estado, algumas vezes travando longas greves, nem sempre vitoriosas em suas intenções.

Essas greves protagonizadas pelos professores paulistas, trouxeram à tona os problemas enfrentados pela educação e mostraram a capacidade de organização desses profissionais, que mesmo não tendo boa formação política, não aceitaram a desvalorização de suas atividades profissionais de forma passiva. Ao nos referirmos a esse comportamento, estamos nos reportando à formação que tiveram durante o período militar. Outros ainda, conscientes e lúcidos compartilhavam com seus pares e refletiam diretas e objetivamente sobre as questões educativas mais amplas como qualidade de ensino, organização das estruturas escolares, recursos materiais e pedagógicos para o exercício de uma prática educativa que realmente fosse capaz de atingir aos ideais de formação pessoal e social.

Apesar disso, as greves não eram unânimes. Existiam divergências na categoria, e em muitas escolas alguns paravam e outros não. Muitos tinham medo do que poderia acontecer: retaliações, perda de emprego, desconto dos dias de greve, etc.

Como resultado na ação docente, essas greves deram maior visão de mundo para os professores, possibilitando-os a discutir em salas de aulas questões mais amplas, relacionada a políticas salariais do país, organização dos trabalhadores, democracia na escola e na sociedade. Pois as greves, embora tivessem como ponto principal a questão salarial, serviam como aprendizado e superação de medos, pois ao

ser o sujeito de um acontecimento democrático, os docentes ganhavam um quesito a mais em sua formação.

A organização dos professores nesse período, foi marcada pela luta reivindicativa no aspecto econômico e também pela cobrança de uma escola pública com condições de atender a todos com qualidade. Paradoxalmente, quando as autoridades políticas falavam em uma escola para atender a todos, o que se via era a deterioração da escola pública, em consequência de uma política de expansão quantitativa da rede pública estadual que não realizou, no mesmo compasso, a expansão qualitativa. Diante desse quadro, os professores se viram obrigados a reagir e se organizaram nesse sentido. Nas reivindicações da categoria, sempre constava a cobrança pela melhoria da escola pública.

Apesar dessas manifestações e da organização dos professores em torno de uma das suas entidades representativas, a APEOESP, os professores foram mantidos alheios as reformas educacionais e pedagógicas elaboradas pelos representantes do Estado, e dirigidas aos professores para que estes simplesmente as cumprissem. Um exemplo disso foi a implantação do sistema de ciclos e da progressão continuada na rede pública paulista.

Nessa perspectiva é possível entender a dificuldade enfrentada por esses profissionais, não só no sentido de exercer suas atividades, mas em fazer da escola um espaço democrático.

Decretos e determinações pedagógicas foram baixadas pelo Estado, sem a participação dos educadores em sua elaboração. Muitos diretores e professores com posturas autoritárias no exercício de suas funções, por opção ou por comodismo não viam com muito entusiasmo a idéia de conciliar sua autonomia profissional com a liberdade dos alunos, garantida pelo Estado de Direito.

A relação entre Estado, escola, profissionais da educação e alunos passa a ser confusa. Em alguns aspectos ela se mantém autoritária, mas em outros aspectos existe a cobrança pela atuação democrática. Nesse contexto, ganham respaldo algumas propostas pedagógicas de cunho progressista, condizente com as mudanças pela qual a sociedade estava passando.

Essas idéias são consideradas progressistas e críticas (SAVIANI, 2010) , e embora apresentem algumas divergências entre elas, partem do pressuposto de que a sociedade é injusta, e apontam sugestões pedagógicas, visando a formação de outra sociedade. É bastante compreensível que elas tenham tido respaldo entre os

educadores brasileiros nesse período histórico. Para Gadotti (1995, p. 78) “A revolta política contra o autoritarismo teve profundas influências nas pedagogias “críticas” [...]”

Ao citarmos essas concepções pedagógicas progressistas, estamos falando de ação docente presente nas escolas públicas, com uma consciência política clara, mas sabemos que esse pensamento e essas atitudes não foram dominantes na categoria docente (LIBÂNEO, 2002), até em função da formação teórica-política de grande parte dos professores, que conforme já citamos, se formaram durante o regime militar, carecendo de formação política. Mas apesar de todas as dificuldades enfrentadas pela categoria docente, não podemos deixar de reconhecer a influência dessas pedagogias, que marcaram a ação docente de muitos educadores e intelectuais, que as viam como propostas para uma educação de cunho emancipador.

Outra questão importante é que por se tratar de uma época de transição, muitos professores optaram por uma ação docente que fosse diferente daquela defendida pelos militares, e que estes educadores a viam como conservadora. Nesse aspecto, muitos docentes adotaram em salas de aulas posturas democráticas, privilegiando a participação dos alunos, e dessa forma tiveram uma ação docente progressista, favorável às camadas populares, sem, no entanto, estarem presos a determinadas tendências ou correntes pedagógicas.

A pesquisa, em seu percurso, evidencia que a profissão docente passou por dificuldades formativas no período da ditadura militar e que ao chegar o período de abertura política, esses profissionais formavam uma grande categoria, e diante das dificuldades que enfrentavam, tiveram participação ativa no novo contexto que despontava. Reivindicaram melhores condições de trabalho, melhorias na área da educação e muitos aderiram a teorias pedagógicas críticas, que iam além do cotidiano escolar, propondo mudanças na sociedade.

Referências

- FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. **A Proletarização dos Professores**. In: Educação e Sociedade, volume 27, nº 97, Set/Dez. 2006. Campina, SP. Disponível em: <HTTP://www.cedes.unicamp.br>: acesso em 31/01/2011.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: Um estudo introdutório. 9ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 1995.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP : Autores Associados, 1997. (Coleção formação de professores)

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos, 18ª ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2002.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. São Paulo, SP: Cortez, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**, 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

O INTERDISCIPLINAR E O TECNOLÓGICO NO GRUPO FÍSICANIMADA E SEUS EFEITOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Rosemara Perpetua Lopes¹

Eloi Feitosa²

UNESP/FCT/Presidente Prudente¹; UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto²

Apoio Programa Ciência na UNESP

Palavras-chave: tecnologias; interdisciplinaridade, formação de professores.

Contato: rosemalarlopes@gmail.com; eloi@ibilce.unesp.br.

Introdução e objetivos

Neste trabalho, relatamos e analisamos algumas realizações de um grupo interdisciplinar que promove a inclusão de tecnologias em escolas públicas na região de São José do Rio Preto (SP), bem como a formação de professores em serviço e em cursos de licenciaturas específicas para uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em contextos de ensino, entendendo por grupo interdisciplinar aquele que agrega indivíduos formados ou em formação em diferentes campos do conhecimento (CANDAU, 1997).

Os principais objetivos das ações desenvolvidas pelo grupo são: mediar a relação de professores e futuros professores com as novas tecnologias, propiciando-lhes alguma formação nesse campo; apresentar as novas TIC como opção metodológica ao professor em exercício, partindo do pressuposto de que é preciso investir não somente nos materiais, mas na formação daqueles aos quais se destina, conforme salienta Barreto (2002).

A relevância do exposto está em comunicar a experiência de um grupo que vem conseguindo reunir estudantes e docentes de diferentes áreas do conhecimento em torno de um objetivo comum, que é fortalecer o ensino presencial usando tecnologias. Neste relato, priorizamos as atividades voltadas à formação do professor e do futuro professor, com enfoque no interdisciplinar e no tecnológico.

Inicialmente, apresentamos alguns pressupostos sobre interdisciplinaridade, uso de tecnologias e formação docente. Em seguida, delineamos a metodologia de trabalho do referido grupo, caracterizando-o brevemente. Finalizamos com relato e discussão de alguns resultados, sendo estes sucedidos por considerações finais acerca do exposto.

Há algum tempo, a interdisciplinaridade é almejada nas instituições de ensino, mas o “diálogo” entre as áreas com vistas a atingir objetivos comuns mostra-se pouco frequente. Talvez porque, como afirma Candau (1997), a estrutura universitária não favorece práticas interdisciplinares.

Interdisciplinaridade é um termo que admite diferentes conceituações e não se confunde com multidisciplinaridade ou transdisciplinaridade, sobre as quais discorre Pires (1998). Interdisciplinaridade tem caráter polissêmico e a definição clássica de interação existente entre duas ou mais disciplinas não é suficiente para fundamentar práticas interdisciplinares e ou pensar uma formação interdisciplinar de professores (FAZENDA, 2009).

Segundo Candau (1997), interdisciplinaridade é uma questão complexa com dimensões e níveis distintos, tais como o epistemológico, o curricular e o administrativo-estrutural. Conforme esclarece a autora, é preciso ultrapassar as históricas fronteiras entre as diferentes disciplinas e explorar a articulação entre os diferentes campos do conhecimento em uma perspectiva de totalidade. É preciso superar a fragmentação artificial do saber. “Caminha-se na perspectiva da interdisciplinaridade sempre que na prática universitária se enfatiza o diálogo, a intercomunicação, o trabalho em comum entre alunos e professores de diferentes áreas do conhecimento” (CANDAU, 1997, p. 43).

Este trabalho discute o interdisciplinar e o tecnológico na formação de professores da educação básica, partindo do pressuposto de que a adesão do professor é fundamental a toda e qualquer inovação que se pretenda na educação (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997).

Tecnologia é palavra polissêmica, que pode assumir significados distintos em épocas e contextos variados. Focalizamos as “novas TIC” que incluem computador, programas operacionais, aplicativos e Internet. Segundo Bastos (2010), as novas TIC estão fundamentalmente baseadas em computadores e conexões telefônicas. Juntamente com Valente (1993), concebemos o computador como ferramenta que pode facilitar a construção do conhecimento pelo aprendiz. Para usar essa ferramenta, o professor necessita de conhecimentos e habilidades, tais como os apontados por Ponte, Oliveira e Varandas (2003): “a) usar software utilitário; b) usar e avaliar software educativo; integrar as TICs em situações de ensino e aprendizagem; d) enquadrar as TICs num novo paradigma do conhecimento e da aprendizagem; e) conhecer as implicações sociais e éticas das TICs” (p. 166).

A falta de saberes específicos para manipular e explorar as potencialidades pedagógicas das novas TIC compromete a integração dessas tecnologias no ensino. Segundo Bastos (2010), enquanto a formação inicial não incorporar o “uso pedagógico das TIC”, sua mobilização para o ensino-aprendizagem na escola será sempre um “enxerto” de algo estranho ao processo e feito de fora para

dentro. Fürkotter e Lopes (2010) pesquisaram a presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos currículos dos cursos de licenciatura das três universidades públicas paulistas, constatando que a formação para o uso dessas tecnologias está a cargo de disciplinas optativas e ou instrumentais, que privilegiam a aquisição de conhecimentos sobre o computador (VALENTE, 1993).

Nesse bojo, foram criados projetos de inclusão das novas tecnologias em escolas públicas, com investimentos na formação docente, pelo Grupo Fisicanimada. Trazemos para este trabalho algumas vivências desses projetos, compreendidas à luz da literatura educacional.

Metodologia

O Grupo Fisicanimada foi criado em 2007 (<<http://www.fisicanimada.net.br>>) por um docente da área de Física, com a colaboração de uma aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia, atualmente doutoranda em Educação. É renovado anualmente, por ser constituído por alunos bolsistas de cursos de graduação. Já contou com alunos do curso de Química Ambiental, Ciências Biológicas e Física Biológica. Atualmente, conta com alunos dos cursos de Matemática, Ciência da Computação e Letras. Apesar do conteúdo curricular diversificado e das atividades variadas, todos trabalham pela inclusão das novas TIC na escola pública.

Diariamente, futuros professores do curso de Letras e de Matemática, por exemplo, partilham um mesmo espaço físico na condição de estagiários de projetos desenvolvidos na universidade pública. Em reuniões mensais, em conjunto, o grupo avalia resultados e planeja atividades, juntando esforços para atingir um objetivo comum. O diálogo interdisciplinar acontece, assim, em estágios extracurriculares que não estão previstos na grade curricular do curso, mas que constituem os quadros referenciais desses dos futuros professores (MIZUKAMI, 1996) e se tornam um diferencial em sua formação, especialmente no que tange ao uso das tecnologias em contextos de ensino, algo, ainda, pouco presente nos cursos de licenciatura (LOPES, 2010).

Sediado em uma universidade pública da cidade de São José do Rio Preto (SP), o grupo conta com o apoio dessa instituição. Conforme se verá a seguir, as atividades desenvolvidas em seu interior vão da montagem de material didático que auxilia o professor no uso de softwares e demais tecnologias ao oferecimento de cursos para professores em exercício e futuros professores. A área de atuação do grupo era, inicialmente, o ensino de Física, depois, em função da demanda oriunda da

escola pública, passou também para a Matemática, em seguida, Ciências Naturais e, atualmente, Inglês, língua estrangeira necessária ao uso de algumas tecnologias.

Discussão e considerações finais

Pretendemos discutir a formação de professores da educação básica, sob o enfoque do interdisciplinar e do tecnológico, tomando como referência as vivências dos estudantes de licenciatura que realizaram estágio no Grupo Fisicanimada em 2010. Relatamos as atividades desenvolvidas por dois deles: um aluno do último ano do curso de Licenciatura em Matemática, que montou um material explicativo para professores da rede pública sobre o uso do *software* GeoGebra, e uma aluna do terceiro ano do curso de Licenciatura em Letras, que montou um material para o oferecimento de cursos de inglês aos professores da rede pública. Além desses, relatamos, brevemente, dois cursos de capacitação ministrados a professores de Matemática e de Física.

GeoGebra é um *software* de matemática dinâmica que pode ser utilizado na educação matemática. É o único que permite visualizar duas representações de um mesmo objeto, uma geométrica, outra algébrica. Permite construir figuras usando pontos, vetores, segmentos, retas e seções cônicas, derivar e integrar funções, encontrar raízes e pontos extremos de uma função, trabalhar com coordenadas cartesianas no estudo de funções e equações da geometria analítica. Está disponível gratuitamente na Internet, podendo ser usado *off-line*.

Quando iniciou o estágio, o estudante de Licenciatura em Matemática que montou um material explicativo para uso do GeoGebra não sabia nada sobre o uso de tecnologias para ensinar, tampouco sobre *softwares*. Suas práticas demonstravam uma concepção de ensino-aprendizagem centrada na transmissão de conteúdo e no professor. A única metodologia que conhecia era exposição do conteúdo (teoria) seguida da resolução de exercícios (prática). Quando utilizava computador e *software*, tentava encaixar os novos recursos na velha prática conhecida. No convívio com estudantes de outras áreas, foi ampliando sua base de conhecimentos para a docência (SHULMAN, 1986), embora seu discurso e suas práticas sobre como se ensina e como se aprende com tecnologias se mostrassem ainda conflitantes.

A falta de conhecimentos pedagógicos gerais e de conhecimentos pedagógicos do conteúdo (SHULMAN, 1986) do aluno do curso de Licenciatura em Matemática também foi verificada na aluna do curso de Licenciatura em Letras, por meio de observação diária e análise de produções escritas. Ambos demonstravam entender o

ensino sob a ótica da abordagem tradicional (MIZUKAMI, 1986), o que dificultava ainda mais a inclusão das tecnologias no processo educativo na perspectiva da construção do conhecimento pelo aluno. A aluna do curso de Letras criou os módulos disponibilizados no *blog* <<http://inglescomtic.blogspot.com>>. Cada módulo contém texto, figuras, gramática e dicionários *on-line*, jogos, vídeos e animações virtuais. Foram elaborados para aprendizagem de inglês básico para leitura, tendo em vista especialmente os professores da rede pública, para que não deixem de usar recursos como simulações virtuais pela falta de domínio desse idioma. Apesar de todo o esforço da equipe e da aluna, o formato “livro didático” prevaleceu nos módulos, sendo difícil para ela enxergar um lugar para as tecnologias no processo educativo.

A aluna do curso de Licenciatura em Letras e o aluno de Licenciatura em Matemática tiveram sua formação afetada pelo convívio e pelo diálogo constantes mantidos com estudantes e docentes de outras áreas, no cumprimento das horas de estágio extracurricular. Nas reuniões mensais, todos avaliavam o trabalho de cada integrante do grupo, aprendendo a reconhecer e a respeitar as particularidades e as contribuições de cada área, bem como o ponto de vista do outro. Todos juntos pensando como ensinar com tecnologias, discutindo desafios, apontando caminhos. Em relação às tecnologias, para esses alunos, a falta de conhecimentos sobre como se ensina e como se aprende e a adoção da abordagem tradicional como referencial dificultaram o “uso pedagógico” das mesmas, atribuindo a esse uso particular o sentido que lhe conferem Karsenti, Villeneuve e Raby (2008).

Passamos ao relato dos dois cursos ministrados a professores em exercício na rede pública, o primeiro ministrado a professores de Matemática do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, o segundo a professores de Física do Ensino Médio. No “Curso de Implementação do Currículo de Matemática do Ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio”, realizado em parceria com a Diretoria de Ensino da Região de São José do Rio Preto, o *software* GeoGebra, além de animações virtuais e jogos, foi apresentado aos professores como alternativa para realizar as situações de aprendizagem dos cadernos da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. No curso “Física Digital - um projeto de capacitação de professores da rede pública para uso de experimentos virtuais de Física Moderna”, também realizado em parceria com a referida Diretoria de Ensino, os professores vivenciaram uma metodologia de ensino que incluía experimentos virtuais e poderia ser usada por eles na escola, para realizar práticas experimentais dos cadernos da Proposta Curricular mencionada. Em ambos, os professores reagiram, não com indiferença, mas ceticismo aos recursos da

tecnologia que lhes foram apresentados. Segundo Valente (1993), três podem ser as posturas assumidas pelos professores quando expostos à possibilidade de uso da tecnologia: cética, otimista e indiferença. Dois dos argumentos usados pelos céticos e apontados pelo autor para o não uso das tecnologias foram verificados nos referidos cursos, quais sejam: 1) a carência material da escola e 2) a possibilidade de substituição do professor pelo computador.

Finalizando, em relação ao relatado, consideramos que a interdisciplinaridade e as práticas de uso das novas TIC impactaram a formação dos alunos de cursos de licenciatura que realizaram estágio extracurricular. Isto pode ser verificado em suas autoavaliações, entregues no início de dezembro de 2010. No caso dos professores de Matemática e de Física da rede pública que participaram dos cursos de capacitação, a interdisciplinaridade ocorreu entre Educação e Matemática ou Física, haja vista a formação dos participantes e ministrantes do curso. O que marcou foram as dificuldades desses professores em inserir novos recursos em seus campos semânticos e em suas práticas declaradas, bem como os argumentos usados por eles para justificar o não uso ou a impossibilidade de uso do computador e de *softwares* como o GeoGebra ou de experimentos virtuais na escola. Constatamos que os professores em serviço até admitem o potencial das novas TIC para o ensino de conteúdos de difícil aprendizagem, tais como os de Matemática e de Física, mas não se mostram dispostos a integrá-los em suas práticas. Os limites deste trabalho não permitem discutir os motivos que os levam a esse posicionamento. Permitem, contudo, inferir que subjacente às suas manifestações pode estar o desejo de se manterem na “zona de conforto” da qual trata Penteadó (2002).

Referências

- BARRETO, R. G. Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.
- BASTOS, M. I. O desenvolvimento de competências em “TIC para a educação” na formação de docentes na América Latina. Brasília: MEC, 2010.
- CANAU, V. M. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 30-50.
- FAZENDA, I. C. A. Formação de professores: dimensão interdisciplinar. Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 1, n. 1, p. 103-109, mai. 2009.

FÜRKOTTER, M.; LOPES, R. P. O currículo das licenciaturas de universidades públicas brasileiras e a formação para o uso das TDIC. IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro, 9, 2010, Porto. Actas... Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Instituto de Educação/Universidade do Minho, 2010, p. 4273-4284.

KARSENTI, T.; VILLENEUVE, S.; RABY C. O uso pedagógico das Tecnologias da Informação e da Comunicação na formação dos futuros docentes no Quebec. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 104, p. 865-889, out. 2008.

LOPES, R. P. Formação para uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas licenciaturas das universidades estaduais paulistas. 2010. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 59-91.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

Penteado, M. G. (2000). Possibilidades para a formação de professores de Matemática. In Penteado, M. G.; Borba, M. C. (Org.). A Informática em ação: formação de professores, pesquisa e extensão (pp. 23-34). São Paulo: Olho D'Água.

PIRES, M. F. C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. Interface, p. 173-182, fev. 1998.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H.; VARANDAS, J. M. O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional. In: FIORENTINI, D. (Org.). Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 159-192.

SANDHOLTZ, J. H.; RINGSTAFF, C.; DWYER, D. C. Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA MEDIADA POR TECNOLOGIAS NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES – RELATO DE UMA INICIATIVA QUE RESULTOU EM FORMAÇÃO DOCENTE

Rosemara Perpetua Lopes¹; Eloi Feitosa²; Eliane Cristina Zacarone³
UNESP/FCT¹; UNESP/IBILCE²; EMEF Cel. Joaquim Prudente Corrêa³

Palavras-chave: *ensino-aprendizagem de Matemática*; Tecnologias de Informação e Comunicação; formação docente.

Contato: eloi@ibilce.unesp.br; rosemalarolopes@gmail.com; eliane.zacarone@yahoo.com

Introdução e objetivos

A necessidade de democratização do acesso a novas linguagens, tais como a digital, apontada por Kenski (1998) como uma terceira forma de apropriação do conhecimento, parece não afetar a realidade da escola pública. Talvez porque, de acordo com Tedesco (1998), inovações são vistas com receio quando veiculam a possibilidade de mudança.

Contudo, na Matemática, mudanças tornam-se necessárias e urgentes. Segundo Gómez-Granell (2006), “a matemática, um dos conhecimentos mais valorizados e necessários nas sociedades modernas altamente tecnologizadas é, ao mesmo tempo, um dos mais inacessíveis para a maioria da população” (p. 258). A literatura educacional mostra que as dificuldades de aprendizagem dos alunos da Educação Básica em Matemática persistem (TEIXEIRA, 2004), apesar de o professor, hoje, dispor de recursos para facilitar a construção do conhecimento nessa área, tais como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), conforme evidenciam Lopes, Masitéli e Feitosa (2009).

Pesquisas mostram que as licenciaturas não estão formando o professor para usar essas novas “ferramentas” (MISKULIN, 2003; FÜRKOTTER; MORELLATTI, 2008; LOPES, 2010). Na escola, o professor em exercício não se sente preparado para usar esses recursos. Não sendo integradas à prática docente, as TIC não “acontecem” na escola pública, instituição que parece manter o ensino como antes, apesar de ter atualmente em seu interior “nativos digitais” que nutrem a expectativa de uma relação diferente com a escola, conforme salienta Belloni (2001).

Em face desse quadro, buscamos mediar a relação entre as TIC e o professor da escola pública, criando uma “proposta pedagógica de uso do computador”, compreendida como uma iniciativa voltada à integração das TIC na escola pública; proposta simples elaborada junto com uma escola específica, a partir de sua realidade singular e de seus interesses próprios, mas ousada, para um local no qual o computador ainda hoje é visto com desconfiança. Em poucas palavras, uma proposta

de mudança, que teve como objetivos: motivar os alunos à aprendizagem de conceitos matemáticos utilizando recursos interativos, contribuir para a inovação da prática pedagógica em ambientes de ensino e estimular o uso de recursos digitais na educação matemática.

A seguir apresentamos o desenvolvimento dessa proposta, assim nomeada por conter princípios, objetivos e metodologia próprios, iniciando pela metodologia e finalizando com discussão e considerações acerca do exposto.

Metodologia

A proposta pedagógica de uso do computador para ensino de matemática nos primeiros anos escolares foi desenvolvida em uma escola pública de Terra Roxa (SP), no período de abril a dezembro de 2009. Consistiu em atividades práticas com uso de jogos virtuais e *applets* (programas computacionais editados em linguagem Java e inclusos em páginas HTML), para alunos da antiga quarta série do Ensino Fundamental. Tais atividades foram realizadas semanalmente na Sala Ambiente de Informática (SAI), com a mediação de uma professora da escola e o suporte de um técnico em Informática.

Na SAI, era usado um material contendo jogos e/ou *applets*, “desafios” (ou situações-problema), contextualização histórica do conteúdo e resgate da matemática no cotidiano do aluno. Esse material foi elaborado continuamente pelo Grupo Físicanimada, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), que desde 2007 desenvolve projetos de inclusão de tecnologias em escolas públicas da região de São José do Rio Preto (SP). Coordenado por um docente da área de Física, com a colaboração voluntária de uma doutoranda da área de Educação, o grupo é constituído por alunos de cursos de graduação, tais como Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Letras e Ciências da Computação.

O uso da SAI para o desenvolvimento da referida proposta foi apoiado pela direção da escola, que pretendia preparar seus alunos para a Prova Brasil, avaliação externa realizada com aqueles que cursam os anos finais dos ciclos do Ensino Fundamental. Os conteúdos curriculares abordados no local foram indicados pelos professores e gestores. Esses conteúdos foram: operações matemáticas (com ênfase em divisão, multiplicação e subtração), frações, porcentagem e reta numérica.

Discussão e considerações finais

Um dos critérios utilizados para a seleção dos *softwares* que compuseram o material utilizado na SAI da escola de Terra Roxa foi que o mesmo não fosse apenas um tutorial voltado para testar conhecimentos. Tutoriais são limitados em termos de interação aluno-*software*. Permitem que o aluno avance somente quando assinala a resposta correta a uma questão proposta. O aluno pode chegar à resposta correta por tentativa e erro (BARANAUSKAS et al, 1999).

Em uma situação ideal, proporíamos o uso de um *software* de programação como o Logo, que permite resolver uma situação-problema usando uma linguagem de programação com comandos simples, como PF (Para Frente), e “resgatar” o caminho percorrido pelo aluno ao realizar determinada tarefa. Entretanto, a realidade da escola pública contatada impossibilitou a adoção de tal recurso, uma vez que seus professores desconheciam e receavam até mesmo os *applets*, considerados mais simples em termos de manuseio. O mesmo se aplica ao local e frequência de uso do computador. Idealmente, seria utilizado em sala de aula, diariamente, e não na SAI, uma vez por semana.

No entanto, a falta de condições ideais não impediu a realização das atividades de uso do computador para aprendizagem de matemática na referida escola. Assim, durante oito meses, os alunos da antiga quarta série vivenciaram aulas diferentes, mediadas por tecnologia. Nesse período, as atividades na SAI foram regulares. O material que a professora usava no local era montado conforme suas solicitações. Os conteúdos mais trabalhados foram frações, divisão e subtração, nesta ordem. No caso de frações, as dificuldades dos alunos iam da compreensão do conceito (identificar uma fração) ao uso do mesmo em operações como simplificação de frações ou frações equivalentes. Quanto à divisão, um dos fatores que poderia explicar a dificuldade dos alunos seria o fato de que, para dividir, o aluno precisa saber somar, subtrair e multiplicar.

Na Figura 1, mostramos três imagens de animações que podem ser utilizadas no estudo desse conteúdo. Antes, porém, fundamentados em Valente (1999), chamamos a atenção para o fato de que a animação virtual por si só não gera aprendizagem. Seu uso requer complementação pedagógica e acompanhamento de um profissional capaz de esclarecer eventuais equívocos quanto à representação de um objeto (ou simulação de um fenômeno) em ambiente virtual. O mesmo se aplica aos jogos que, em si mesmos, não têm finalidade educativa. Em outras palavras, o potencial pedagógico dessas tecnologias *passa a existir* em situações de aprendizagem planejadas e orientadas para a construção de conhecimento.

O *applet* visualizado na Figura 1a permite representar uma mesma fração de formas distintas (pictórica e simbólica ou numérica) (disponível no sítio <<http://www.bbc.co.uk/schools/ks2bitesize/maths/number/division/play.shtml>>, acesso: 06 mar. 2011). O *applet* verificado na Figura 1b pode ser usado para cálculo mental com divisão, (disponível no sítio <<http://www.bbc.co.uk/skillswise/numbers/fractiondecimalpercentag e/fractions/introduction/flash2.shtml>>, acesso: 06 mar. 2011). O *applet* da Figura 1c mostra barras de Cuisinare antes disponíveis apenas para atividades manuais. Em ambiente virtual, esse material tem suas possibilidades de uso ampliadas, permitindo o estudo das quatro operações e frações numéricas (disponível no sítio <<http://www.maths-packs.co.uk/mathspack2/crods/crods.html>>, acesso: 06 mar. 2011).

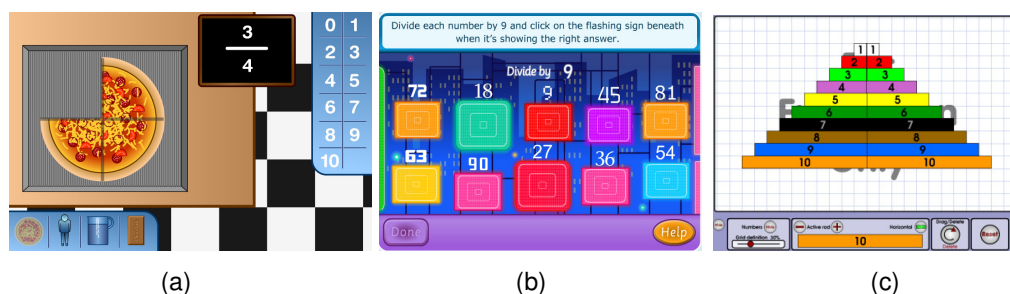


Figura 1 – *Applets* para o estudo de frações e operações matemáticas.

Nenhuma das animações mostradas na Figura 1 foi usada isoladamente na SAI, para aprendizagem matemática. Cada uma delas integrou um material mais amplo, elaborado pelo Grupo Físicanimada, sendo fundamental para a montagem do mesmo o relatório enviado semanalmente pela professora que o utilizou junto aos alunos.

Nesse relatório eram informados: nome do professor, nome da escola, nome do *applet* utilizado, conteúdo abordado, data, horário de início e de término da atividade, turmas (ano escolar e quantidade). Eram também avaliados: grau de interesse dos alunos pelo *applet*, dificuldades do professor e dos alunos na realização da atividade, contribuições do *applet* para a aprendizagem dos alunos, aspectos do conteúdo de ensino explorados durante a atividade, limitações do *applet*, dificuldades com as expressões em inglês e dificuldades de natureza técnica. A avaliação era feita pela com base em observações e na interação com os alunos. O relatório continha, ainda, um espaço a ser preenchido com sugestões para a melhoria do material didático utilizado. Este espaço era usado pela professora para listar os *applets* que

usava. Com o passar do tempo, ela os avaliava, antecipando prováveis dificuldades no manuseio dos mesmos e apontava as dificuldades e preferências dos alunos.

A mudança de postura da professora que atuou na SAI pode ser vista como indício de que a proposta pedagógica de uso do computador no ensino de matemática foi bem sucedida. A princípio, ela se mostrava insegura e com muitas dúvidas sobre como ensinar matemática usando o computador. Visivelmente, isto a perturbava. Nas reuniões iniciais de planejamento, perguntava bastante, questionava, anotava. Não parecia convencida de que aquilo poderia dar certo. Depois de iniciado o trabalho, buscava auxílio para superar dificuldades com os *applets* que, para ela, eram novidade. Entusiasmava-se com alguns deles e criticava outros. Ao final, agia como se dominasse o uso dos recursos que utilizou. Uma de suas maiores dificuldades foi o inglês, idioma que não domina e que está presente em alguns jogos, animações e simulações virtuais. Nomes e frases curtas em inglês a deixavam insegura, a ponto de evitar o uso do material que os continha. Aos poucos foi superando essa dificuldade. Em dezembro, quando as atividades foram encerradas, perguntava se voltaria a ensinar matemática usando o computador.

A professora vivenciou uma formação na prática e o resultado parece ter sido positivo. Quanto aos alunos, além do contentamento que demonstraram em utilizar o computador, passaram a se interessar pela matemática, requisitando a professora para o esclarecimento de dúvidas. Não foram realizadas avaliações escritas para verificar a aprendizagem dos alunos em Matemática, uma vez que buscamos ampliar as chances de aprendizagem, não medi-la.

O exposto nos permite afirmar que os objetivos inicialmente apresentados neste trabalho foram alcançados, uma vez que, utilizando recursos interativos, os alunos buscaram aprender matemática. A este respeito, cabe ressaltar que o simples fato de usarem o computador era, para eles, motivo de euforia.

Analisando o relatado na perspectiva da inovação pedagógica, consideramos que os resultados obtidos são modestos, contudo, consistentes. Cabe aqui o esclarecimento de que o trabalho desenvolvido na escola de Terra Roxa veiculava a idéia de que as atividades da SAI fossem desenvolvidas pelo mesmo professor que ministra aula aos alunos em sala de aula, o “professor das turmas”. Entretanto, a escola designou uma professora exclusivamente para isso, mantendo inalterados a sala de aula e o conhecimento para o uso das TIC do professor que nela atua. Em face desse posicionamento, foi sugerido à professora da SAI que mantivesse diálogo

constante com as professoras das turmas, buscando fazer de seu trabalho uma extensão daquele realizado em sala de aula.

A professora que utilizou os jogos virtuais e os *applets* junto aos alunos da antiga quarta série tinha noções rudimentares de Informática, muitas dúvidas e receios. Incomodava-a o inglês de *applets* disponíveis em sítios como o *BBC Schools* (figuras 1a e 1b). Ao longo do processo, tornou-se mais confiante e participativa. Ao final, expressava o desejo de continuar o trabalho. Este fato, aliado à relação positiva dos alunos com a matemática, leva-nos a concluir que aprendizagens mediadas por tecnologias são possíveis (e necessárias), dentro da realidade de cada escola e com a adesão do professor.

Referências

- BARANAUSKAS, M. C. C. et al. Uma taxonomia para ambientes de aprendizado baseados no computador. In: VALENTE, J. A. (Org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP, 1999, p. 49-87.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FÜRKOTTER, M.; MORELATTI, M. R. M. As tecnologias de informação e comunicação em cursos de licenciatura em matemática. **Série-Estudos (UCDB)**, v. 26, p. 51-64, 2008.
- GÓMEZ-GRANELL, Carmen. A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. 4. ed. 8. impr. São Paulo: Ed. Ática, 2006, p. 257-282.
- KENSKI, V. M. Novas tecnologias - o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 58-71, mai./jun./jul./ago. 1998.
- LOPES, R. P. **Formação para uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas licenciaturas das universidades estaduais paulistas**. 2010. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.
- LOPES, R. P., MASITÉLI, V.; FEITOSA, E. Inclusão de tecnologias digitais nas escolas da educação básica: aprendizagem de Geometria mediada pelo uso de *applets*. In: SIMPÓSIO DE COMUNICAÇÃO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2, 2009, Bauru. **Anais...** Bauru: FAAC/UNESP, 2009, p. 1-17.

MISKULIN, R. G. S. As possibilidades didático-pedagógicas de ambientes computacionais na formação colaborativa de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 217-248.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

TEIXEIRA, L. R. M. Dificuldades e erros na aprendizagem da Matemática. In: ENCONTRO PAULISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7, 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SBEM, 2004, p. 1-14.

VALENTE, J. A. Análise dos diferentes tipos de software usados na educação. In: VALENTE, J. A (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999, p. 89-110.

PRINCÍPIOS FORMATIVOS: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI E LEONTIEV PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Oliria Mendes Gimenes
Universidade Federal de Uberlândia-UFU /PPGED/MG
Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi
Universidade Federal de Uberlândia-UFU/PPGED/MG

Palavras-chave: Processos de mediação. Teoria da atividade. Formação de Professores

Contatos: omgudi@yahoo.com.br - andrea@faced.ufu.br

A psicologia histórico-cultural há tempos vem contribuindo com as discussões acerca do desenvolvimento do psiquismo humano, proporcionando avanços na compreensão dos processos de mediação, conforme os pressupostos de Vigotski (1989, 1998). Na mesma perspectiva os estudos de Leontiev (1978 e outros) têm abordado a atividade humana como a impulsionadora de seu próprio desenvolvimento. Sob esse substrato teórico, o presente trabalho apresenta dados parciais de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida no âmbito do mestrado, com ênfase nos pressupostos teórico-metodológicos de Vigotski e Leontiev, como contribuição para o campo da formação de professores.

Sobre esse referencial elegemos para discutir no presente trabalho alguns conceitos, especificamente, os de mediação, signos e instrumentos que compõem o arcabouço da teoria vigotskiana, e trataremos da teoria da atividade, na perspectiva de Leontiev, abordando especialmente os conceitos de motivo, ação, significado social e sentido pessoal.

O cerne da teoria vigotskiana está relacionado aos processos mediacionais, seja nos aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem seja na apropriação da cultura produzida historicamente pelo homem.

Para Vigotski é na relação entre sujeito-objeto e sujeito-sujeito que ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano, resultantes de um processo sócio-histórico. Aqui é importante destacar “a fórmula S-X-R (na qual S representa o estímulo, X os meios e R as respostas) proposta por Vigotski” (GOLDER, 2004, p. 20).

Com base nessa proposição, Rego (1995) destaca algumas ideias concernentes à teoria de Vigotski: 1) a relação indivíduo/sociedade resulta da interação dialética do homem e o seu meio sócio-cultural, ou seja, o homem modifica o ambiente e este o modifica; 2) as funções psíquicas humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social; 3) a base biológica do funcionamento psicológico é o cérebro, principal órgão da atividade mental; 4) a

mediação presente na atividade humana, por meio de instrumentos e de signos, construídos historicamente, medeia os seres humanos entre si e eles com o mundo; 5) ao proceder a uma análise psicológica esta deverá preservar as características dos processos psicológicos.

Influenciado pelo pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels, Vigotski se apoia na dialética materialista para compor suas teses e, utilizando-se do “método marxista de análise desempenhou papel vital na orientação das novas perspectivas que se desenhavam para a ciência psicológica” (PALANGANA, 2001, p. 107).

Uma categoria central na base do pensamento marxista é o trabalho e os modos de produção. Porém a visão de Marx sobre este conceito se diferencia do contexto de nossa sociedade capitalista que vivemos hoje.

Na sociedade capitalista o trabalho é uma forma de permuta entre a força de trabalho produtiva e o salário recebido por ela e, na concepção de Marx, ele é agente transformador do homem, pois é a partir do trabalho que ele produz e promove a sua sobrevivência, enquanto atividade humana, e conseqüentemente a sociedade se modifica histórica e culturalmente.

Isto quer dizer que, se o caráter de uma espécie define-se pelo tipo de atividade que ela exerce para produzir ou reproduzir a vida, esta atividade vital, essencial nos homens, é no trabalho – a atividade pela qual ela garante sua sobrevivência e por meio da qual a humanidade conseguiu produzir e reproduzir a vida humana (MARX, 1993 apud PIRES, 1997, p. 89).

Nas relações estabelecidas entre o homem, a sociedade e o trabalho, em um movimento de pensar o processo de produção para a melhoria desse homem, dessa sociedade e desse trabalho, a dialética se apresenta como partícipe desse processo visando a transformação do caráter material e histórico.

Em relação a esse posicionamento, Pires (1997, p. 88) afirma que

se a lógica dialética permite e exige o momento do pensamento, a materialidade histórica diz respeito à forma de organização dos homens em sociedade através da história, isto é, diz respeito às relações sociais construídas pela humanidade durante todos os séculos de sua existência.

Segundo este pensamento, o homem é um ser vivo complexo diferenciando-se do animal pelo fato de que é pensante, exerce uma atividade produtiva, estabelecendo assim relações sociais com o mundo exterior.

Segundo Rego (1995) o desenvolvimento mental humano depende do desenvolvimento histórico e das formas sociais humanas, logo “a cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá

através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações” (REGO, 1995, p, 42).

Para haver a internalização é necessária a presença dos signos e dos instrumentos, bem como a atividade mediadora, entretanto, uma atividade cognitiva não se limita ao uso desses primeiros (VIGOTSKI, 1998).

Vigotski (1998) diz que a diferença existente entre signo e instrumento é a de que eles orientam de diferentes maneiras o comportamento humano. Ao explicitar sobre signo e instrumento diz que “a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente, deve necessariamente levar a mudanças nos objetos” e, “o signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente” (VIGOTSKI, 1998, p. 72-73).

Neste sentido, os seres humanos se desenvolvem e aprendem por meio de signos e instrumentos construídos historicamente, que agem de forma mediadora entre os seres humanos e destes com o mundo. Para Rego (1995, p.42) “a linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana”.

Ao falarmos em internalização que nada mais é que tornar meu (próprio) o que é externo (social), não devemos nos esquecer de que ela se baseia em uma série de transformações, como nos explica Vigotski (1998), uma operação que no início é uma atividade externa, que através dos signos é reconstruída, passando a ocorrer internamente. As relações ocorrem primeiramente no meio social, entre pessoas (interpessoal) para depois ocorrerem de forma particularizada, no interior da pessoa (intrapessoal); e a transformação do interpessoal em intrapessoal é resultado dos eventos ocorridos durante o desenvolvimento da própria pessoa.

Ao se enveredar nos estudos sobre o desenvolvimento do psiquismo humano,

Vigotski dedicou-se a fundar uma psicologia que estudasse a consciência como construída na interação dos sujeitos com o mundo, dos seres humanos com os objetos de sua existência, mediada por signos, num processo de internalização e externalização (MATEUS, 2005, p. 47).

Leontiev (2006) dá continuidade a esses estudos, afirmando que não é só a linguagem a mediadora do desenvolvimento e da aprendizagem, mas também a atividade.

Segundo esse autor, quando o motivo coincide com o objeto dessa mesma ação temos uma atividade. O motivo é o que impulsiona. Quando o que move o sujeito

não coincide com o objeto, a ação não tem um sentido para o sujeito e, dessa forma, se constitui em apenas ação. A atividade pressupõe um conjunto de ações articuladas por um objetivo, direcionada a um objeto que, por isso mesmo, mobiliza o sujeito para ele.

Leontiev estabelece uma distinção entre motivos compreensíveis e motivos eficazes, a depender das condições que se apresenta a atividade. Para melhor compreensão dessa distinção, nossa explicação será em torno de exemplos.

Tomemos o exemplo de uma criança que somente sairá para brincar após fazer a lição de casa. A criança tem consciência de que é seu dever enquanto estudante executar a lição de casa (motivo compreensível), mas ela faz a lição para ir brincar (motivo eficaz), ou seja, ela foi persuadida pela permissão de brincar após fazer a lição de casa.

Contudo, os motivos compreensíveis podem se tornar motivos eficazes. No caso do exemplo acima, a partir do momento que a criança passa a fazer as tarefas de casa pelo prazer e pela consciência de sua importância para sua aprendizagem, o motivo compreensível tornar-se eficaz. Nesse caso, uma ação torna-se atividade. Para Leontiev é na condição de atividade que os sujeitos se desenvolvem. Nesse sentido, a escola precisa se constituir em atividade para que o estudante se desenvolva nesse contexto.

Essa transformação de motivo “é uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu” (LEONTIEV, 2006, p. 70), ou seja, às vezes a pessoa realiza uma atividade, de modo conveniente a ela, influenciada pelo motivo.

Entretanto, nem sempre uma atividade é efetivamente considerada como atividade, e sim ação. Ação, conforme conceitua Leontiev (2006, p.69) “é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte”. Explicitando melhor

a primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra sua determinação no objecto (se “objectiva” nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 1978, p. 107-108).

Assim sendo, é através da atividade humana que o sujeito se transforma e transforma a realidade, ou seja, ela é mediadora das relações que se estabelecem entre a realidade e o sujeito, sendo condição para a aprendizagem e principalmente para o desenvolvimento.

Dentro da teoria da atividade de Leontiev (1978) se estabelece uma estrutura que compõe a atividade: sujeito, objeto, motivos, objetivo, sistema de operações, base orientadora da ação, meios para realização da ação, condições de realização e produto.

Sendo assim, o sujeito é aquele que realiza a ação; o objeto é para onde é dirigida a ação; os motivos são as necessidades do sujeito em relação a algo; o objetivo é a representação imaginária dos resultados possíveis a serem alcançados; o sistema de operações são os procedimentos, métodos ou técnicas para realizar a ação; a base orientadora da ação é a imagem da ação que o sujeito irá realizar; os meios para realizar a ação são os materiais concretos/abstratos (objeto e instrumento) e de natureza informativa ou simbólica; as condições de realização são as situações nas quais o sujeito realiza a atividade; e, o produto é o resultado obtido (NÚÑEZ, 2009).

No bojo da teoria da atividade aparecem dois conceitos: significado e sentido. O homem possui uma constituição histórica e social, em que ele se apropria das experiências das gerações passadas e as une com suas próprias, transformando a realidade de maneira consciente.

Significado, conforme Leontiev (1978, p. 94) define, “é aquilo que num objecto ou fenómeno se descobre objectivamente num sistema de ligações, de interacções e de relações objectivas. A significação é reflectida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade”.

Nessa perspectiva, o homem é um sujeito histórico e social o qual transforma a natureza e a si mesmo através da atividade humana. Entretanto, todo este movimento deve conter também um sentido, e “para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde” (LEONTIEV, 1978, p. 97).

Apesar de parecerem intimamente ligados, sentido e significado são conceitos distintos, como nos alerta Leontiev (1978, p. 98) “eles estão intrinsecamente ligados um ao outro, mas apenas por uma relação inversa da assinalada precedentemente; ou seja, é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido”.

Ora, podemos então dizer que é na atividade que o sujeito atribui sentido pessoal às significações sociais, estando o primeiro ligado ao motivo que o incita a agir. Entretanto, devemos considerar que toda atividade desatrelada de sentido pessoal é alienante, ou seja, se o motivo da atividade não é do sujeito, estará apenas desenvolvendo uma ação.

A atividade principal do professor é a docência. Portanto, é no exercício de suas funções que motivo e objeto podem coincidir. O sentido de sua profissão expressa-se em sua prática pedagógica.

Diante disso, como formar professores visando exercerem sua atividade profissional repleta de sentido pessoal, a partir da qual atuando em sala de aula, a sua prática pedagógica seja transformadora e não alienante?

Por meio desses questionamentos podemos inferir que é necessária uma transformação nos cursos de formação inicial, promovendo tanto uma modificação na grade curricular, no sentido de que a prática seja realizada durante todo o curso, não ficando a parte teórica para o início e a prática para o final, quanto ao que se refere a própria metodologia utilizada pelos formadores de formadores, que nem sempre é permeada de atividade mediadora.

Como nos explicam Sforni e Vieira (2008, p.241) “o diálogo com a prática é fundamental para o desenvolvimento profissional, porém o diálogo é mediado por conceitos e teorias já existentes”, ou seja, é a partir do estágio curricular que o futuro docente irá conhecer a realidade e poderá articular as teorias estudadas na academia com a realidade do contexto escolar.

Assim, a formação de professores precisava ser entendida como processo de aprendizagem e desenvolvimento, que parte do social para o individual, rompendo-se a lógica do professor competente gerando a competitividade. Precisa, portanto “compreender o processo de formação da atividade pedagógica na coletividade de ensino e a formação da consciência como resultado das mediações culturais que emergem das condições objetivas do modo de produção do trabalho docente” (ARAÚJO, 2009, p.10).

Dessa forma, as categorias conceituais referentes à psicologia histórico-cultural que foram tratadas nesse trabalho, promovem reflexões e transposições para o campo da formação de docentes, abrindo possibilidades singulares de formação em que os futuros professores estarão se formando conscientemente e constituindo-a de sentido pessoal, conseqüentemente, contribuindo para transformação do significado social.

Assim, a intenção desse estudo é a de contribuir para uma reflexão sobre uma formação docente que seja mais humana, provida de atividade e capaz de proporcionar o desenvolvimento e não a alienação.

Referências

ARAÚJO, Eliane Sampaio. Mediação e aprendizagem docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE – CONSTRUINDO A PRÁTICA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO PARA TODOS, IX, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009, p. 1-15. Disponível em:

<http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/26.pdf>.

Acesso em: 16 abr. 2010.

GOLDER, Mário (org.). **Leontiev e a psicologia histórico-cultural**: um homem em seu tempo. Tradução de Célia Regina Barbosa Ramos. Prefácio de Juan Gervásio Paz. São Paulo: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica: Xamã, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nocolaievich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nocolaievich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nocolaievich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos, 10ed. São Paulo: Ícone, 2006.

MATEUS, Elaine Fernandes. **Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores**: resignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola. 2005. 325 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NÚÑEZ, Isauro Béltran. **Vigotski, Leontiev e Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Líber Livros, 2009.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**: a relevância do social. 3ed. São Paulo: Summus, 2001.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface (Botucatu)** [online]. 1997, vol.1, n.1, pp. 83-94. ISSN 1414-3283. doi: 10.1590/S1414-32831997000200006.

REGO, Tereza Cristina. **Vigotski**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

VIGOSTKI, Lev Semynovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole [et al]. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOSTKI, Lev Semynovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SFORNI, Marta Sueli de Faria e VIEIRA, Renata de Almeida. Ensinar e aprender: o acadêmico em atividade docente. **Educação**. v.31, n.3, Porto Alegre, set/dez, 2008, p.239-244

A PRODUÇÃO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NO GOVERNO LULA

Keila Débora Berwanger
UFSC, Bolsista PIBIC, Santa Catarina

Palavras-chave: Política educacional. Formação docente. Governo Lula.

E-mail: keiladb@gmail.com

Introdução e Objetivos

O governo Lula (2003-2010) foi pródigo na proposição de políticas de formação docente. Em quase todas as políticas educacionais pode ser encontrada uma linha de ação dedicada ao tema. Os objetivos da presente pesquisa – em andamento – são os de: a) levantar a produção acadêmica sobre o seu programa de formação e b) e examinar tal produção para verificar que tipo de análise os intelectuais da área produziram sobre o tema no período em estudo.

Metodologia

A metodologia adotada foi a do levantamento da produção em teses e dissertações, periódicos e anais de reuniões de associações acadêmicas, definindo-se o período de 2003 a 2010. Após o levantamento, os dados preliminares, quantitativos, foram organizados sob a forma de quadros. Em seguida, foi feita uma primeira análise das informações, privilegiando aspectos formais da produção como se verá nos quadros expostos. A continuação da pesquisa contará com um exame mais detalhado das perspectivas teóricas presentes na produção, das referências usadas, da concentração da produção nos periódicos, nas regiões brasileiras e nos tipos de instituições, entre outros elementos. Destaca-se que a abordagem teórica baseia-se na concepção marxista e encontra-se em andamento.

Material coletado

No período estudado encontramos 27 trabalhos, distribuídos em: duas dissertações (Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES), 12 artigos em revistas e periódicos acadêmicos eletrônicos (Periódicos CAPES – *qualis* A e B - e *ScientificElectronic Library Online* – ScIELO)) e 13 artigos em Anais das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –ANPEd e Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação – CBHE.

A busca no banco de teses da CAPES evidenciou a presença apenas de duas dissertações: *(Con)formando professores eficazes: a relação política entre o Brasil e a*

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de Souza (2009), falando da relação direta estabelecida entre as políticas implantadas pelo governo Lula para a educação e formação de professores e as propostas da OCDE (SOUZA, 2009) e *Análise de uma proposta de implantação de estágio na formação de professores - possibilidades e limites*, de Fonseca (2004), que relata um impasse encontrado na formação de professores devido a instabilidade na política educacional nesta área.

Dentre as revistas pesquisadas encontram-se as seguintes: *Educação & Sociedade*, *Cadernos de Pesquisa*, *Educação*, *Educar em Revista* e *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. No quadro abaixo se encontram as referências.

| Periódico | Ano | Título | Autor |
|--|------------|---|--|
| <i>Educar em Revista</i> , n.º 37 | 2010 | Políticas de formação de professores na universidade pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global | ZAINKO, Maria Amélia S. (UFPR) |
| <i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i> , n.º 67 | 2010 | Políticas educacionais na formação da professora dos anos iniciais do ensino fundamental em cursos de licenciatura | OLIVEIRA, Leandra Martins de. (CEFET/MG) |
| <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n.º 137 | 2009 | As políticas de diversidade na educação no governo Lula | MOEHLECKE, Sabrina. (UFRJ) |
| <i>Educação</i> , n.º 3 | 2009 | Reforma dos cursos de formação de professores: relações entre políticas curriculares e a prática pedagógica | SCHNEIDER, Marilda P. DURLI, Zenilde. NARDI, Elton. (UNOESC) |
| <i>Educação & Sociedade</i> , n.º 105 | 2008 | Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental | BRZEZINSKI, Iria. (UCG) |
| <i>Educação & Sociedade</i> , n.º 104 | 2008 | Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? | DOURADO, Luiz Fernandes. (UFG). |
| <i>Educação & Sociedade</i> , n.º 105 | 2008 | A educação a distância e a formação de professores | GIOLO, Jaime. (UPF) |
| <i>Educação & Sociedade</i> , n.º 100 | 2007 | A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada | FREITAS, Helena Costa Lopes de. (Unicamp) |
| <i>Educação</i> , n.º 3 | 2007 | Formação de Professores: referenciais na construção da acessibilidade para ambientes virtuais de educação a distância | SANTAROSA, Lucila M. Costiet, alii. (UFRGS) |
| <i>Educação & Sociedade</i> , | 2006 | Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão | FERREIRA, Naura S. C. (UTP) |

| | | | |
|--|------|--|--|
| nº. 97 | | da educação como <i>gérmen</i> da formação | |
| <i>Educar em Revista</i> , nº. 24 | 2004 | Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional | ALMEIDA, Maria Izabel de. (USP) |
| <i>Educação & Sociedade</i> , nº. 85 | 2003 | Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização | FREITAS, Helena C, Lopes de. (UNICAMP) |

Quadro 1 – Artigos em revistas acadêmicas na área de políticas de formação de professores durante o governo Lula 2003-2010

Fonte: Periódicos CAPES, Scielo

Tomando como base a análise dos resumos, os temas abordados são: Curso de Pedagogia e sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNP) (OLIVEIRA, 2010; SCHNEIDER *et al.*, 2009; FERREIRA, 2006); Educação a Distância (EAD) e Universidade Aberta do Brasil (UAB) (FREITAS, 2003; FREITAS, 2007; DOURADO, 2008; GIOLO, 2008; SANTAROSA *et al.*, 2007); formação inicial e continuada (FREITAS, 2003; BRZEZINSKI, 2008); regulação e avaliação da profissão por certificação docente (FREITAS, 2003; BRZEZINSKI, 2008); papel da “nova CAPES” (FREITAS, 2007; DOURADO, 2008); influências de organizações internacionais na educação (FREITAS, 2003); qualidade da educação (ALMEIDA, 2004); diversidade (MOEHLECKE, 2009); inclusão (MOEHLECKE, 2009; SANTAROSA *et al.*, 2007) e trabalho docente (FREITAS, 2003).

A busca por trabalhos em eventos científicos foi feita nos anais da ANPEd, da 25ª à 33ª Reunião Anual, e nos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), promovido pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), do II ao V congresso (2002 a 2008). Os arquivos encontrados estão organizados no quadro a seguir.

| Evento | GT/ Eixo | Ano | Título | Autor |
|--------|-------------|------|--|--|
| ANPEd | 15 | 2010 | Políticas de educação inclusiva no governo lula: aproximações iniciais | CARDOSO, Ana Paula L. B. (UECE) |
| ANPEd | 12 | 2010 | Reinterpretando os referenciais para formação de professores e a formação de cidadania | CRAVEIRO, Clarissa B. (UERJ) |
| ANPEd | 09 | 2009 | As diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia e o trabalho docente: a precarização e flexibilização do trabalho | TONÁCIO, Glória de M. (UFRJ; Colégio Pedro II; FAETEC) |
| ANPEd | 08 | 2009 | Novos sentidos da formação docente | PEREIRA, Talita V. (UERJ) |
| ANPEd | 05 | 2009 | A política de formação docente no | MAZZEU, Lidiane T. |

| | | | | |
|-------|----|------|---|---|
| | | | Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos | B. (UNESP) |
| ANPEd | 11 | 2009 | Educação a distância e formação de professores em nível Superior no Brasil | OLIVEIRA, Daniela M. de. (UFJF) |
| ANPEd | 11 | 2009 | O Ensino Superior em tempos de crise do capital virtualizado e da individualização social pós-moderna: sua expressão nas diretrizes para o curso de pedagogia | HOSTINS, Regina Celia L. (UNIVALI) |
| ANPEd | 11 | 2008 | Formação de professores em nível superior: o projeto veredas e a nova sociabilidade do capital | OLIVEIRA, Daniela M. de. (UFJF) |
| ANPEd | 11 | 2008 | A EAD e a formação de professores | GILOLO, Jaime. (UPF) |
| ANPEd | 11 | 2008 | A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional | MAUÉS, Olgaíses. (UFPA) |
| CBHE | 01 | 2006 | Ensino superior a distância: políticas públicas e práticas institucionais | COSTA, Maria Luisa F. (UEM) |
| ANPEd | 05 | 2004 | As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo | NEVES, Lúcia Maria W. (UFF) |
| ANPEd | 11 | 2003 | Educação superior a distância: políticas públicas e realidades institucionais | SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte (UCP) |

Quadro 2 – Artigos acadêmicos na área de políticas de formação de professores no governo Lula, 2002-2009.

Fonte: Anais da Anped, Anais do CBHE

Os artigos tratam de temas como formação inicial e continuada de professores (MAZZEU, 2009; NEVES, 2004); certificação docente (NEVES, 2004); EAD, UAB e a formação docente (SEGENREICH, 2003; COSTA, 2006; OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA, 2009); organizações internacionais, educação e formação docente (MAUÉS, 2008); trabalho docente (MAUÉS, 2008; TONÁCIO, 2009); DCNP, cidadania e qualidade do ensino (TONÁCIO, 2009; HOSTINS, 2009; Costa, 2006); recontextualização educacional e formação de um modelo único de formação (PEREIRA, 2009); “nova CAPES”, UAB e a formação de professores (OLIVEIRA, 2009); inclusão (CARDOSO, 2010) e Referenciais para Formação de Professores (CRAVEIRO, 2010).

Tanto nos artigos de revistas como nos apresentados em eventos acadêmicos, as produções concentram-se a partir do ano de 2008, sendo que 1/3 da produção total encontrada foi publicada entre 2008 e 2010. Dentre os trabalhos, 13 dos autores dizem trabalhar com algum tipo de documentação oficial (CRAVEIRO, 2010; CARDOSO, 2010; MAZZEU, 2009; SCHNEIDER, 2009; OLIVEIRA, 2010; TONÁCIO, 2009; MOEHLECKE, 2009; GILOLO, 2008; COSTA, 2006; FREITAS, 2007; FERREIRA,

2006; SOUZA, 2009; GIOLO, 2008). Entre os documentos referidos estão leis e pareceres, pesquisas realizadas pelo INEP, programas, ações, propostas e relatórios de gestão governamentais, DCN, entre outros.

Considerações preliminares

Há opiniões divergentes nos trabalhos encontrados, mas todas caminham para a compreensão de que há grandes forças atuando na sociedade provocando mudanças nas estruturas educacionais e que levam à transformações na compreensão do que é o professor, qual seu perfil profissional e qual seu papel. As mudanças estão diretamente relacionadas às proporcionadas pela (re)organização do capitalismo numa esfera mundial, tomando-se a educação como eixo da transformação social e o professor como responsável por sua garantia.

Neste movimento o Estado ganha força no papel de avaliador e regulador das ações educacionais, tomando para si o papel de Estado Educador. Novas formas de avaliação, regulação e controle pelo Estado na formação inicial e continuada de professores e diversos outros programas e projetos educacionais dão o tom para o movimento de conformação da educação brasileira à sociedade capitalista.

Referências

- ALMEIDA, Maria I. de. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 165-176, 2004.
- BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In: **Educação e Sociedade**, vol.29, n.105, p. 1139-1166. Set./Dez. 2008.
- CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Políticas de educação inclusiva no governo lula: aproximações iniciais. **Anais da 33ª Reunião Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, 2010.
- COSTA, Maria L. F. Ensino superior a distância: políticas públicas e práticas institucionais. **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**, Goiânia, 2006.
- CRAVEIRO, Clarissa B. Reinterpretando os referenciais para formação de professores e a formação de cidadania. **Anais da 33ª Reunião Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *In: Educação e Sociedade*, vol.29, n.104, p.891-917, out. 2008.

FERREIRA, Naura S. C. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como *gérmen* da formação. *In: Educação e Sociedade*, vol.27, n.97, p. 1341-1358. Dez. 2006.

FONSECA, Selma Carvalho. **Análise de uma proposta de implantação de estágio na formação de professores - possibilidades e limites**. 2004. Dissertação Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2004.

FREITAS, Helena C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *In: Educação e Sociedade*, vol.28, n.100, p. 1203-1230. Out. 2007.

FREITAS, Helena C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *In: Educação e Sociedade*, vol.24, n.85, p. 1095-1124. Dez. 2003.

GIOLO, Jaime. A EAD e a formação de professores. 2008. **Anais da 31ª Reunião Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2008.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. *In: Educação e Sociedade*, vol.29, n.105, p. 1211-1234. Dez. 2008

HOSTINS, Regina Celia L. O ensino superior em tempos de crise do capital virtualizado e da individualização social pós-moderna: sua expressão nas diretrizes para o curso de Pedagogia. **Anais da 32ª Reunião Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2009.

MAUÉS, Olgaíses. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. **Anais da 31ª Reunião Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2008.

MAZZEU, Lidiane T. B. A política de formação docente no brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. **Anais da 32ª Reunião Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *In: Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n.137, p. 461 - 487, maio/ago. 2009

NEVES, Lúcia Maria W. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. **Anais da 27ª Reunião Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2004.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. Formação de professores em nível superior: o projeto veredas e a nova sociabilidade do capital. **Anais da 31ª Reunião Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2008.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. Educação a distância e formação de professores em nível superior no Brasil. **Anais da 32ª Reunião Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2009.

OLIVEIRA, Leandra Martins de. Políticas educacionais na formação da professora dos anos iniciais do ensino fundamental em cursos de licenciatura. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, vol.18, n.67, p. 235-252. 2010.

PEREIRA, Talita V. Novos sentidos da formação docente. **Anais da 32ª Reunião Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2009.

SANTAROSA, Lucila M. C. et al. Formação de Professores: referenciais na construção da acessibilidade para ambientes virtuais de educação a distância. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n 3, p. 531 – 545, set./dez. 2007.

SCHNEIDER, Marilda P. DURLI, Zenilde. NARDI, Elton. Reforma dos cursos de formação de professores: relações entre políticas curriculares e a prática pedagógica. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 331 – 338, set./dez. 2009.

SEGENREICH, Stella C. Duarte. Educação superior à distância: políticas públicas e realidades institucionais. **Anais da 26ª Reunião Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Poços de Caldas, 2003.

SOUZA, Thaís Rabello de. **(CON)FORMANDO PROFESSORES EFICAZES: A relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, 2009.

TONÁCIO, Glória de M. As diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia e o trabalho docente: a precarização e flexibilização do trabalho. **Anais da 32ª Reunião Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2009.

ZAINKO, Maria Amélia S. Políticas de formação de professores na universidade pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 113-127, maio/ago. 2010.

A ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA, FÍSICA E BIOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Marília Pinto de Oliveira
Otávio Augusto de Moraes
Gedimar Pereira Barbosa
Fernanda Vilhena Mafra Bazon
Universidade Federal de São Carlos – Campus Araras

Palavras chave: motivação; aprendizagem; formação docente

Contato: Marília Pinto de Oliveira – mariliaf4@gmail.com

Introdução

Este estudo teve como foco o entendimento da motivação acadêmica de alunos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Física, buscando compreender a orientação desta motivação. Neste trabalho serão apresentados os resultados da primeira parte de pesquisa, que contou com a aplicação da Escala de Motivação Acadêmica para Universitários (EMA-U) elaborada por Evely Boruchovitch e Edna Rosa Correia Neves em 2005.

A motivação acadêmica pressupõe atividades que estejam voltadas para o processo de aprendizagem, sendo assim uma forma específica de motivação. Toda pessoa dispõe de certos recursos pessoais que são: tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades; que poderão ser investidos numa certa atividade. Esse investimento pessoal recairá sobre uma atividade escolhida e será mantido enquanto os fatores motivacionais estiverem atuando. É ainda de grande importância a consideração da diferenciação existente entre motivação intrínseca e extrínseca, tal como proposto por Boruchovitch e Bzuneck (2001).

A motivação intrínseca é aquela em que a ação é realizada de forma desvinculada a existência de uma recompensa externa, a principal meta para a realização de uma atividade é a execução da mesma, sem necessitar de motivadores externos.

Podemos citar a teoria da autodeterminação ao discutirmos a motivação intrínseca, já que ela pressupõe que os indivíduos buscam realizar suas atividades com intuito de satisfazer suas necessidades psicológicas básicas (necessidade de competência, de autodeterminação e de pertencer ou se sentir parte de um contexto) (DECI & RYAN, 1996; RYAN & DECI, 2000). Desta forma, o indivíduo movido pela motivação intrínseca e autodeterminado age intencionalmente, a fim de alcançar suas satisfações e promover mudanças.

Por sua vez, a motivação extrínseca trabalha em função do meio externo, visando recompensa e/ou reconhecimento de um grupo de pessoas. O aluno extrinsecamente motivado procura notas, passar de ano, ter um bom desempenho e ser elogiado. Tais recompensas são fornecidas como forma de incentivar e estimular os alunos a se envolverem mais nas atividades escolares, além de orientar os estudos, agindo de modo explícito, pois deixa claro que determinada resposta está certa e que, portanto, poderá ser assim repetida (BORUCHOVITCH & BZUNECK, 2001).

Pesquisadores como Ryan e Stiller (1991) e Ryan e Deci (2000) apontam que a dicotomia presente em diversos estudos no que se refere à motivação intrínseca e extrínseca é simplista, pois esta relação é mais complexa, já que não se pode dizer que o comportamento extrinsecamente motivado não pode ser também autodeterminado. Propõem, então, um *continuum* para explicação da regulação da motivação intrínseca, dando ênfase a tendência dos indivíduos de integrar e internalizar comportamentos que são extrinsecamente motivados. O *continuum* compreende os seguintes níveis:

- Regulação externa – neste nível o aluno procura por razões externas como punição ou incentivo para seu envolvimento em determinada atividade;
- Regulação introjetada – é interna ao aluno já que não necessita da presença de controladores externos, entretanto não está vinculado aos seus desejos próprios;
- Regulação identificada – o envolvimento na atividade é percebido como pessoal;
- Regulação integrada – diz respeito ao caráter autônomo e autodeterminado da motivação. Neste nível as pressões e recompensas externas são vistas como fonte de informação acerca das ações a serem cumpridas e não como uma forma de manipulação ou coerção. “Os indicadores de sua ocorrência são os mesmos da motivação intrínseca, ou seja, a flexibilidade cognitiva, o processamento profundo de informações e a criatividade” (GUIMARÃES, 2009, p. 48).

Porém, cabe ressaltar que cada tipo de motivação tem um papel e importância diferente, variando de acordo com o tipo de aprendizagem em questão e os alunos envolvidos nesta aprendizagem (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

No âmbito educacional é de grande importância o estudo acerca da motivação acadêmica, sendo que a preocupação na abordagem deste tema baseou-

se na necessidade de desenvolvimento de investigações acerca da motivação de estudantes em cursos de formação de professores, no caso desta pesquisa, professores de Química, Física e Biologia. A partir de levantamento bibliográfico em bases de dados como o Scielo, Revista Química Nova na Escola, Anais do ENEQ, biblioteca da USP, UFSCar e Unicamp notou-se que existem diversas pesquisas acerca da motivação acadêmica, sendo que sua maior concentração está no entendimento deste fenômeno na educação básica e no ensino superior em geral. Foram encontrados poucos estudos acerca da motivação em cursos de formação de professores, o que ressalta a importância da busca por compreensão deste fenômeno, em especial no contexto atual das expansões das universidades federais, nas quais foi criado um grande número de cursos de licenciatura. Ao formar profissionais para atender a demanda da Educação Básica, é de grande relevância estudar a motivação dos licenciandos, tanto no que se refere à escolha pelo curso, quanto às suas perspectivas profissionais.

Objetivos

Tendo por base estas considerações iniciais, este projeto teve como objetivo:

- Analisar a orientação motivacional de alunos das licenciaturas em Química, Física e Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos - Campus de Araras.

Metodologia

Como apontado anteriormente, neste artigo serão apresentados os dados preliminares de pesquisa em andamento que contou com a aplicação da Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos Universitários (EMA-U) elaborada por Evely Boruchovitch e Edna Rosa Correia Neves em 2005. A EMA-U propõe-se a medir o tipo de orientação geral que o aluno possui frente à aprendizagem. No presente estudo, esta escala foi utilizada em uma universidade pública do interior de São Paulo, em contexto semelhante àquele que deu origem ao instrumento, evitando assim um possível problema contextual, visto que a motivação para aprender é parte específica de um contexto variando de tarefa para tarefa.

Este instrumento foi aplicado a todos os discentes, que concordaram em participar da pesquisa, dos períodos em andamento dos cursos de licenciatura em Química, Física e Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Araras. Todos os sujeitos receberam uma carta de informação ao sujeito de

pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Na tabela 1 encontra-se o total de sujeitos por período e por curso que responderam a EMA-U.

| Curso | 1º. Ano | 2º. Ano |
|---------------------|----------------|----------------|
| Ciências Biológicas | 31 | 27 |
| Química | 26 | 16 |
| Física | 18 | 2 |

Tabela 1: Sujeitos de pesquisa

Após a aplicação e a análise da EMA-U foram sorteados cinco alunos de cada um dos períodos que responderam a um questionário que busca identificar as características da orientação motivacional apresentada por estes alunos, os fatores que a influenciam e as relações entre a orientação motivacional apresentada e o processo de aprendizagem. Estes questionários encontram-se em processo de análise.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste item serão apresentados os resultados da análise da EMA-U aplicada aos sujeitos de pesquisa. A EMA-U é composta por 32 afirmações nas quais os indivíduos podem escolher entre quatro alternativas: concordo totalmente; concordo parcialmente; discordo parcialmente e discordo totalmente. A pontuação de cada uma das afirmações varia de 1 a 4 pontos, sendo que 16 afirmativas possuem ações que refletem a motivação intrínseca e 16 afirmativas possuem ações que refletem a motivação extrínseca. Desta forma ocorre uma diferenciação na pontuação das respostas conforme demonstra a tabela 2:

| | Concordo totalmente | Concordo parcialmente | Discordo parcialmente | Discordo totalmente |
|---|----------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------|
| Eu estudo porque estudar é importante para mim | 4 pontos | 3 pontos | 2 pontos | 1 ponto |
| Eu faço faculdade para arranjar um emprego melhor | 1 ponto | 2 pontos | 3 pontos | 4 pontos |

Tabela 2: Exemplo de afirmações da EMA-U (fonte: Boruchovitch e Neves, 2005.)

A partir da soma de todas as respostas obtém-se a pontuação total da escala, sendo que quanto maior for o valor absoluto maior a indicação de motivação intrínseca.

Após a correção das escalas individuais foram calculadas a média, moda e desvio padrão a partir da divisão de grupos de análise: 1) análise por curso; 2) análise por turma; 3) análise por gênero. A figura 1 mostra os resultados obtidos na análise por curso:

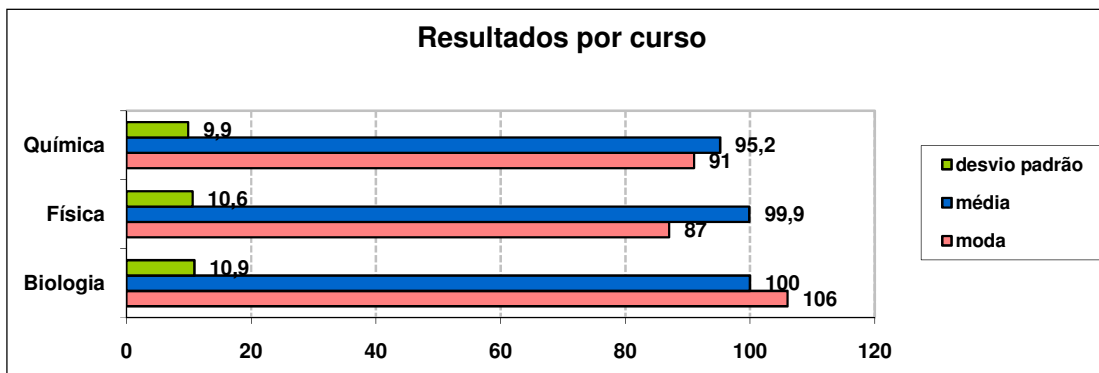
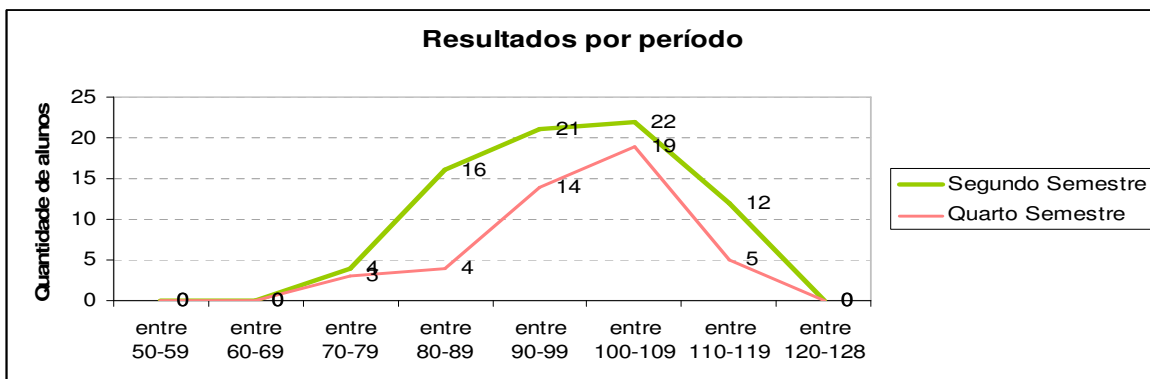


Figura 1: Análise por curso

A figura 1 mostra que os resultados entre as turmas não foram significativamente diferentes, sendo que a maior média e moda foi apresentada pelo curso de Ciências Biológicas. Os valores encontrados nas três turmas indicam que os discentes possuem uma tendência à motivação intrínseca, ao ser considerado o total



de alunos por turma.

Figura 2: Análise por período

A figura 2 mostra os resultados entre os períodos, a diferença entre as curvas se explica por dois fatores: a) a diferença no total de alunos matriculados nos dois períodos; e b) a distribuição não uniforme entre os intervalos de pontuações.

A diferença na quantidade de discentes matriculados em cada período ocorre devido às desistências e transferências para outros cursos ou campi, sendo que esse fenômeno foi considerado como fator importante para ser aprofundado na próxima etapa da pesquisa, já que a taxa de evasão em alguns períodos foi muito alta.

O pico apresentado na curva referente aos escores dos alunos do quarto semestre evidencia uma distribuição pouco uniforme nos intervalos das pontuações, (a

maioria dos alunos se situa entre 90-99 pontos e 100-109 pontos), indicando ainda que a orientação da motivação dos alunos tende a ser intrínseca.

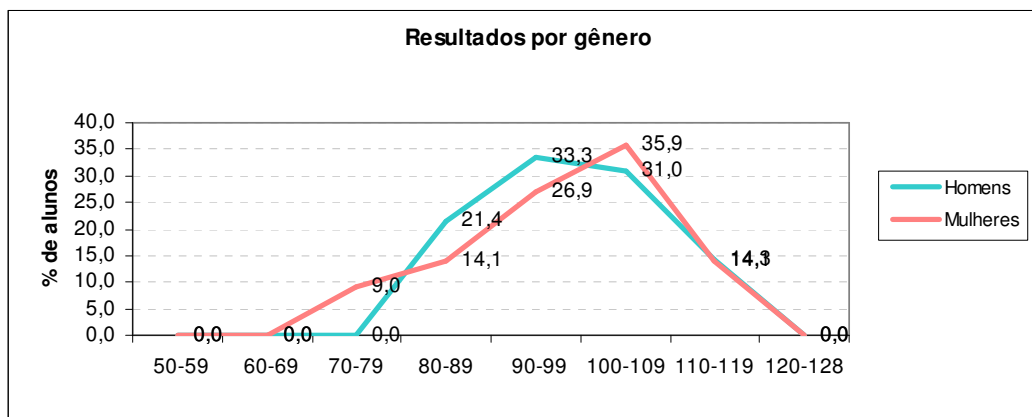


Figura 3: Análise por gênero

A figura 3 mostra que os resultados na comparação por gênero, os valores são apresentados na forma da porcentagem de alunos com pontuação dentro de um intervalo. A menor e a maior nota foram 71 e 118 pontos ambas de mulheres. Os valores médios são bastante parecidos, sendo que os homens apresentaram um *continuum* mais uniforme apesar de representarem cerca de 35% do total de sujeitos da pesquisa.

Considerações Finais

A partir do fato de que a motivação acadêmica ocupa lugar de grande importância no processo de ensino-aprendizado e na formação de professores, o resultado do estudo até o presente momento é satisfatório já que aponta para a predominância de uma orientação motivacional intrínseca.

Entretanto para que sejam feitas maiores considerações é preciso que ocorra o aprofundamento de algumas questões por meio de questionário e entrevistas, que serão realizados ao longo de 2011. Busca-se assim estabelecer uma análise minuciosa nas próximas etapas do estudo, com outros instrumentos de pesquisa, para refinar os apontamentos e confirmar as tendências já obtidas acerca da motivação acadêmica dos alunos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Física. Além disso, visamos discutir a motivação acadêmica no interior de um curso de formação de professores, o qual pode favorecer para a melhoria da qualidade da educação brasileira no futuro.

Referências

- AUSUBEL, D. P. & NOVAK, D. J. & HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, A. A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- FELICIO, C. M.; DA SILVA, A. P.; DOS SANTOS, M. M.; SOARES H. F. B. Jogos de Linguagem: uma opção interdisciplinar para se aprender conceitos químicos. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA. Águas de Lindóia, 2007.
- FRANÇA, M. D.; MARTINS, P. O.; ALMEIDA, E. S.; LIMA, V. A.; CARRIJO, R. M. C. Gostar de estudar Química: quais os fatores que influenciam essa escolha? In: XIV Encontro Nacional de Ensino de Química. Curitiba, 2008.
- MARTINS, A. M. & MERCURI, E. A influência do professor de Química na escolha como a área de atuação profissional. In: XIV Encontro Nacional de Ensino de Química. Curitiba, 2008.
- MARUYAMA, J. A. et. al. O papel das oficinas na motivação e educação inicial e continuada de professores. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA. Poços de Caldas, 2005.
- NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1.
- SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 22. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, C. S DA.; OLIVEIRA, L. A. A. DE. Análise de uma Turma de Licenciandos em Química ao Ingressar e ao se Formar no Curso: perfil, expectativas, influências e críticas. In: XIV Encontro Nacional de Ensino de Química. Curitiba, 2008.
- VITORINO, F. C.; COSTA, M. C. T.; FILHO, Z. B. M. Aulas experimentais na escola pública para motivação e aprendizado dos discentes. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA. Fortaleza, 2009.
- REGO, Armênio; TAVARES, Aida Isabel; CUNHA, Miguel Pina e; CARDOSO, Carlos Cabral. Os Motivos de Sucesso, Afiliação e Poder: Perfis Motivacionais de Estudantes de Graduação e Pós-Graduação e sua Relação com Níveis Remuneratórios. Aná. Psicológica. Lisboa, jul. 2000, vol.18, nº.3, p.335-344.
- RUIZ, Valdete Maria. Motivação na Universidade: uma revisão da literatura. Revista Estudos de Psicologia. PUC-Campinas, v. 20, n. 2, p. 15-24, maio/agosto 2003.

A POTENCIALIDADE FORMATIVA DA PESQUISA DO PROFESSOR

Eliana Toledo Sirimarco Franco
Fabiana Andrade da Costa Vieira
Sylvia Helena dos Santos Rabello
Lizete Maria Orquiza de Carvalho

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Campus de Bauru
Programa de Pós Graduação em Educação para Ciências, São Paulo

Palavras-Chave: Formação de professores. Pesquisa do Professor. Escola Básica.

Contato: eliana.sirimarco@ufff.br

A Pesquisa do Professor é uma modalidade de investigação que tem recebido relativa ênfase na área de pesquisa sobre formação do professor e, em especial, no ensino de Ciências, o que se entende, neste trabalho, como um enfrentamento de certa distinção muito rígida, ocorrida em décadas anteriores, entre o trabalho de investigação sobre formação de professores, uma tradição eminentemente acadêmica, e o trabalho de sala de aula do professor, uma tradição de domínio escolar. Buscando compreender melhor as bases sobre as quais repousa essa abordagem de pesquisa voltada à formação de professores, realizou-se uma revisão de literatura sobre o tema. Há uma rica bibliografia constituída de artigos, teses e dissertações que comunicam resultados de investigações empreendidas na escola, principalmente na sala de aula. Essa literatura revela que há trabalhos realizados em parcerias estabelecidas entre professores formadores e professores da escola básica, bem como há professores da escola básica que empreendem suas próprias pesquisas, a partir da experiência obtida em cursos de mestrado e doutorado. Assim, há pesquisas que são desenvolvidas em grupos, outras individualmente, e ainda há aquelas que acontecem através de uma parceria estabelecida entre orientando-orientador, no âmbito de mestrados acadêmicos ou profissionais e de doutorados. Há, também, trabalhos de pesquisa que buscam elucidar melhor as características e referenciais teóricos que sustentam esse ramo de investigação e outros que procuram estabelecer o que um trabalho desenvolvido por professores em ambiente educacional deve ter para ser considerado como um trabalho de Pesquisa do Professor. Ao mesmo tempo em que desperta interesse entre estudiosos na área, enquanto modalidade de pesquisa, ela se mostra como controversa. Há autores que a reconhecem como um tipo de pesquisa e há outros que a colocam sob suspeita. Uma das críticas que recebe é a de que muitas vezes falta uma fundamentação teórica e um rigor metodológico, ambos valorizados e exigidos pela tradição acadêmica. Critica-se ainda a superficialidade na interpretação e análise dos dados, o que resulta, por vezes, apenas um relato de experiência amplo

e vago. O objetivo deste trabalho é caracterizar a “Pesquisa do Professor”, identificando nela argumentos favoráveis a sua consideração como possibilidade de melhoria da qualidade de ensino da escola básica. A metodologia empregada consiste em revisão bibliográfica de textos acadêmicos da área de educação e do ensino de Ciências que se dedicam ao tema da Pesquisa do Professor e sua relação com a escola básica. Assim, neste trabalho, as idéias apresentadas são organizadas do ponto de vista da formação de professores. O campo da formação docente é atravessado por três modelos de racionalidades, a técnica, a prática e a crítica (CHAPANI, 2007). O modelo da racionalidade técnica refere-se a uma concepção de atuação profissional que revela a “incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas” (CONTRERAS, 2002, p.105), pois que está relacionado à rigidez com que a razão é assumida pela perspectiva positivista. Ainda segundo esse autor, tal modelo não abrange aspectos da prática que se relacionam ao imprevisto, à incerteza, aos dilemas, às situações de conflito ou àquelas em que regras técnicas e cálculos não conseguem dar conta e para as quais são requeridas habilidades humanas de deliberação, de reflexão e de consciência. Os modelos de formação docente baseados na racionalidade prática visam a superar os problemas identificados na racionalidade técnica levando em consideração o saber produzido pelo professor em sua prática de sala de aula, tornando esse tipo de conhecimento como o núcleo do saber docente (CHAPANI, 2007). Já o modelo da racionalidade crítica enxerga o professor como um intelectual transformador da sociedade para além de um transmissor de conhecimento crítico, e a educação como uma atividade social e política, problematizável e historicamente situada (CONTRERAS, 2002; CHAPANI, 2007). Esta visão de formação procura incorporar a crítica, a reflexão e a pesquisa como estratégias epistemológicas para a formação de professores, colocando-a numa perspectiva emancipatória (MEDEIROS, 2005). Ao contrário da primeira, os dois últimos modelos de racionalidade pressupõem, em maior ou em menor grau, a reflexão e a possibilidade de realização de pesquisa pelo professor como uma proposta adequada de formação. Desde o início do século XX a ideia de pesquisa do professor está presente no campo da educação, quando Dewey “diferenciou o ato reflexivo do professor e suas tomadas de decisões rotineiras e sugeriu que um educador competente deveria acompanhar sua prática com uma reflexão sistemática” (VILLANI; FREITAS; BRASILIS, 2009, p.480). A reflexão, segundo Dewey, é uma “espécie de

pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1979, p.13, apud ROSA-SILVA; LORENCINI JÚNIOR, 2009, p.938). A consecutividade refere-se a uma “sequência de pensamentos concentrados em um objeto de análise, com flexibilidade, variedade e mudanças de posições de ideias, mas sem que haja desvio do objetivo a alcançar” (idem). Mais tarde, Stenhouse pensou na pesquisa como “suporte da autonomia do professor”, dando especial atenção ao “processo de transmissão do conhecimento em sala de aula” (VILLANI; FREITAS; BRASILIS, 2009, p.480). Na década de 80, Schön sugeriu que o professor deveria refletir a respeito de seu trabalho de modo contínuo, modificando-o sempre que necessário, sugerindo a transformação do profissional em um “pesquisador no contexto da prática”, que “não depende de teorias e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observar o problema que lhe permita atender suas peculiaridades e decidir o que vale a pena salvar ou colocar um ponto final” (CONTRERAS, 2002, p.108-9). Fica claro que Schön valoriza a experiência através da reflexão – entendida como em Dewey, e do conhecimento tácito – conhecimento na ação, prático, interiorizado, implícito, que é adquirido junto a hábitos cotidianos, como uma rotina (ROSA-SILVA; LORENCINI JÚNIOR, 2009, p.938). Considerando a insuficiência do conhecimento tácito para a solução de novos problemas surgidos na prática, Schön sugere a observação atenta da sala de aula, e a mobilização do conhecimento tácito através da reflexão sobre a prática (idem). Outros estudiosos vêm se dedicando ao tema do professor reflexivo e do Professor Pesquisador em contextos internacionais e nacionais, adotando caminhos diversos como mostram os trabalhos de Tardif e Zourhlal (2005), Zeichner e Diniz-Pereira (2005), Zeichner (2009), Ponte (2004), Ponte e Serrazina (2004), Pimenta (2005), André (2001), Beillerot (2001), Lüdke (2001), Lüdke e Cruz (2005), Lüdke, Cruz e Boing (2009). Segundo André (2001), no plano internacional, há propostas que abrangem pesquisas realizadas por acadêmicos de universidades em colaboração com professores da rede pública; pesquisa realizada pelo professor sobre sua prática no âmbito de reformas curriculares; investigação-ação na perspectiva de reflexão para melhoria da prática, e prática de autorreflexão coletiva e investigação-ação, no sentido emancipatório. Ainda segundo esta autora, no Brasil, o tema da Pesquisa do Professor tem seguido as seguintes tendências: pesquisa como princípio científico e educativo; pesquisa combinada com prática no trabalho e formação de professores; papel didático da pesquisa na articulação entre saber e prática docente, pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática e pesquisa colaborativa entre

universidades e escola básica. Para Ponte (2004), pesquisar é um processo de construção do conhecimento que se inicia com a identificação de um problema relevante, que pode ser de natureza teórica ou prática, para o qual se busca, a partir de um método, uma resposta que seja convincente e que se queira validar para, depois, divulgar. Concordando com Beillerot (2001), para quem uma atividade para ser considerada como pesquisa exige a produção de um conhecimento novo, Ponte (2004) prossegue afirmando que isso implica a utilização de uma metodologia adequada e, sobretudo, a divulgação dos resultados junto ao coletivo de professores e pesquisadores, para além do retorno individual que possa trazer ao professor que realizou a pesquisa. Segundo esse autor, uma das críticas feitas ao professor pesquisador de Stenhouse refere-se justamente ao fato de esse termo sugerir que o professor estaria sozinho na cena de pesquisa, o que se mostraria inadequado. A colaboração implica que os participantes trabalhem em conjunto com certa igualdade e em relação de ajuda recíproca, visando objetivos comuns; pressupõe negociação, tomada de decisões em conjunto, comunicação; prima-se pelo diálogo e resulta em aprendizagem para todo o grupo de pesquisa (PONTE, 2004). Para Lüdke, Cruz e Boing (2009), a Pesquisa do Professor é uma modalidade que compatibiliza ensino e pesquisa, pois reconhece a possibilidade de construção de conhecimentos novos através da investigação sobre a prática docente. Ela distingue-se da pesquisa acadêmica, que é aquela realizada majoritariamente por professores universitários, é marcada por um rigor metodológico consagrado pela academia e, em geral, é desenvolvida em cursos de graduação e pós-graduação. Em uma investigação que buscava desvelar o que é considerado como pesquisa na ótica de acadêmicos encarregados de julgar trabalhos produzidos por professores da escola básica para fins de apresentação em eventos científicos, Lüdke, Cruz e Boing (2009) encontraram um “certo número de traços” (p.464) que os avaliadores esperavam encontrar em uma pesquisa e cuja ausência conduzia à sua descaracterização. Revelando um viés academicista, as principais críticas à Pesquisa do Professor que se pode depreender desse trabalho dizem respeito ao fato de que, muitas vezes, ela se apresenta como um relato de experiência, isto é, como uma mera descrição de trabalhos desenvolvidos em âmbito escolar, carecendo de uma análise rigorosa e sistemática dos dados à luz do referencial teórico adotado capaz de dar suporte às suas conclusões. (LÜDKE; CRUZ; BOING, 2009). Em que pesem tais críticas, Villani, Freitas e Brasilis (2009) destacam que, para muitos autores que advogam em favor da Pesquisa do Professor, o ponto alto que justifica a realização desse tipo de investigação é a relevância dos

temas eleitos relacionados ao cotidiano da atividade escolar. André (2001) reconhece a importância dos elementos tempo, espaço, recursos e estímulos adequados para que o professor possa, de fato, desenvolver sua dimensão de pesquisador. À guisa de conclusão, ressalta-se, a partir da revisão bibliográfica empreendida, que, quando se atende às características próprias da pesquisa tais como fundamentação teórica, problematização, metodologia de coleta e análise dos dados e conclusões, a Pesquisa do Professor pode representar uma importante fonte de melhorias no campo educacional em geral e na área do ensino de Ciências em particular, pela proximidade evidente entre esses profissionais que atuam na educação básica, com as reais necessidades da escola. Apesar das reconhecidas dificuldades, como a falta de formação adequada para pesquisa, tempo e incentivo, a possibilidade do professor realizar pesquisa a partir de temas de seu real interesse aponta para a superação de uma visão impregnada pela racionalidade técnica, em que não são valorizadas capacidades como a deliberação e a reflexão. Ao investigar questões atinentes à função de ensinar e presentes em seu cotidiano, o professor da escola básica pode contribuir para a produção de um conhecimento novo, na área do ensino, rompendo com a ideia de professor como mero reproduzidor de conhecimentos produzido na academia.

Referências

- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p.55-69.
- BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11.ed. Campinas: Papirus, 2001. p.71-90.
- CHAPANI, D. T. Relação entre a prática docente e a formação acadêmica estabelecida por um de um grupo de professores de Ciências e Biologia participantes de um curso de formação em serviço. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6, 2007, Florianópolis. **Atas do VI ENPEC**. Florianópolis: UFSC, 2007, p.1-12.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11.ed. Campinas: Papirus, 2001. p.27-54.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, p.81-109, 2005.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p.456-468, 2009.

MEDEIROS, A.M.S. Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. **Educação e Linguagem**, n. 11, p.195-210, jan./jun./2005.

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

PONTE, J. P. da. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar**, Curitiba, n. 24, p.37-66, 2004. Editora UFPR.

PONTE, J. P. da; SERRAZINA, L. Professores e formadores investigam a sua própria prática: o papel da colaboração. **Zetetiké**, v. 11, n. 20, p.9-55, jul./dez., 2004.

ROSA-SILVA, P. de O.; LORENCINI JÚNIOR, Á. As reflexões de uma professora de Ciências: análise da dimensão emocional e suas implicações para a relação interpessoal. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 8, n. 3, p.936-951, 2009.

TARDIF, M.; ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**. vol.35, n.125, pp.13-35. 2005.

VILLANI, A. FREITAS, D. BRASILIS, R. Professor pesquisador: o caso Rosa. **Ciência & Educação**, v. 15, n. 3, p.479-496, 2009.

ZEICHNER, K. M., DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n.125, p.63-80, maio/ago./2005.

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p.13-40, ago./dez. 2009.

A CAPACITAÇÃO DO PROFISSIONAL DE FISIOTERAPIA PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Carmen Lúcia Dias
Alessandra Tiemi Ynoue
Programa de Mestrado em Educação
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE

Palavras-chave: Capacitação, Docência, Fisioterapia.
Contato: kkaludias@gmail.com

Introdução e Objetivos

Ao concluir o curso de graduação, a maioria dos egressos desconhece a realidade educacional, suas dificuldades e as conseqüências que a atuação docente sem preparo pode trazer na formação dos futuros profissionais. Esses egressos desconhecem a existência da necessidade de pensamento crítico e reflexivo, de uma educação emancipadora, ou mesmo da necessidade de aprender a aprender, e do ensinar a aprender (PERPETUO, 2005).

A escolha do tema da presente pesquisa baseou-se na preocupação de que quando este fisioterapeuta é convidado a ingressar na carreira docente, pode não considerar o novo ofício como uma nova carreira, que também necessita de fundamentos, técnicas e compreensão das implicações de sua atuação. Alguns professores do ensino superior tendem a acreditar que o domínio dos conhecimentos específicos da profissão fisioterapeuta, os habilita automaticamente para o ensino.

Sabemos que os cursos superiores preparam para o exercício das diversas profissões, a partir do ensino de saberes profissionais e que, desta forma, o futuro docente inicia sua carreira docente tendo em mãos os conhecimentos científicos/profissionais que possui. Cabe o questionamento de como o docente realiza a transposição deste conhecimento aprendido na formação inicial e na prática da profissão, para o conhecimento escolar, necessário para o aprendizado dos saberes da profissão por parte dos alunos. Para essa transposição, é necessária a mediação dos saberes pedagógicos, que se constituem na lacuna a ser preenchida pelo processo formativo de ser professor (ANASTASIOU, 2007).

É necessário saber quais são realmente as capacitações para o “ser professor” de Fisioterapia, já que o acadêmico deste curso não possui disciplinas de conteúdo pedagógico na graduação.

Além dos desafios inerentes ao exercício da docência em uma sociedade dita pós-moderna, levanta-se a dúvida se é possível que exista falta de preparo nos processos de ensino-aprendizagem por parte dos fisioterapeutas

envolvidos na formação de novos profissionais. Perpétuo (2005) confirma que a fundamentação, o aprendizado e o aperfeiçoamento constante, são fatos na capacitação do exercício sério da profissão de professor.

O fisioterapeuta é um profissional da saúde, com formação acadêmica superior, habilitado à construção do diagnóstico dos distúrbios cinéticos funcionais, a prescrição das condutas fisioterapêuticas, à sua ordenação e indução no paciente bem como, o acompanhamento da evolução do quadro clínico funcional e as condições para alta do serviço (COFFITO, 2009).

Diante de todas as especificações do trabalho do fisioterapeuta, em relação à docência, Masetto (2003) alerta que, recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior exige capacitação própria e específica, que não se restringe somente a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas a experiência de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador.

No contexto das pesquisas educacionais brasileiras, a temática dos saberes docentes tem se mostrado uma área um tanto recente, o que vem demandando estudos sob diferentes enfoques (NUNES, 2001). A discussão sobre o tema surge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990. Entre alguns dos motivos que contribuíram para a sua emergência está o movimento de profissionalização do ensino e suas conseqüências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, visando a garantir a legitimidade da profissão, havendo a partir daí uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo (TARDIF, 2002).

A presente pesquisa teve, portanto, o objetivo de investigar aspectos da capacitação do profissional de Fisioterapia para a docência no ensino superior, além de identificar as concepções que os professores têm sobre a docência; analisar as práticas pedagógicas utilizadas por eles, e verificar as motivações e desmotivações para o exercício da docência no contexto a ser estudado; tendo por expectativas fornecer elementos de base e orientação, contribuindo para a reflexão e discussão da prática profissional e pedagógica dos fisioterapeutas docentes, colaborando para o exercício da docência com profissionalismo, e proporcionando o egresso de profissionais de qualidade.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, apresentando desenvolvimento de um estudo de caso, objetivando investigar aspectos da capacitação do profissional de Fisioterapia para a docência no Ensino Superior.

Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa verifica uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, cria um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Uma abordagem do tipo estudo de caso para uma pesquisa qualitativa é o modo específico de coletar, organizar e analisar dados com o propósito de reunir informações compreensivas, sistemáticas e em profundidade sobre o caso de interesse.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais com roteiro semi-estruturado para quatro professores do curso de Fisioterapia de uma Instituição de Ensino Superior particular do estado de São Paulo, procurando obter informações sobre a capacitação desses profissionais para a docência. Entrevistas estas, gravadas e transcritas, composta de duas partes: I - Identificação e II - com nove questões específicas relacionadas ao objetivo deste trabalho.

O critério de escolha desses professores, os quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi norteado pelo quesito “experiência”, pois esta é uma característica muito importante a ser considerada nas respostas da entrevista. Foi escolhido o mais experiente fisioterapeuta docente de cada ano da graduação. Os professores com maior tempo de atuação na carreira docente do ensino superior poderiam contribuir em qualidade e quantidade de informações para a pesquisa.

Os dados obtidos das entrevistas - Parte II - foram trabalhados através da análise de conteúdo apresentada por Bardin (2008), que consiste na interpretação do significado das respostas (escrita ou oral) apresentada pelo pesquisado. As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de pólos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. As respostas colhidas dos entrevistados foram divididas por eixos e categorias, e relacionadas com os objetivos propostos na pesquisa. Dois eixos principais: Qualificação Profissional e Prática Pedagógica; e dentro desses dois eixos, foram formadas nove categorias, conforme quadro abaixo.

QUADRO 1 – Eixos e Categorias – Parte II

| |
|---|
| Eixo I – Qualificação Profissional |
|---|

| |
|---|
| Categoria 1 – Percurso profissional docente (Q1) |
| Categoria 2 – Especialização na área da docência (Q2) |
| Categoria 3 – Inclusão de disciplina pedagógica no curso (Q3) |
| Categoria 4 – Conhecimentos para o exercício da docência (Q4) |
| Categoria 5 – Características de um bom professor de Fisioterapia (Q5) |
| Categoria 6 – Estratégias de ensino-aprendizagem antes da docência (Q7) |
| Categoria 7 – Importância da capacitação pedagógica (Q8) |
| Eixo II – Prática Pedagógica |
| Categoria 8 – Metodologias de ensino (Q6) |
| Categoria 9 – Motivações e desmotivações no exercício da docência (Q9) |

Fonte: Dados trabalhados pelos pesquisadores

Após a divisão por categorias, as informações foram organizadas de acordo com o número de frequência (por número absoluto de professor, e em alguns casos, por número de respostas por professor). Das nove categorias formadas, foram analisadas e discutidas até o presente momento, as de número 4, 6 e 7.

Discussão e Considerações Finais

Quando questionados sobre como adquiriram os conhecimentos para o exercício da docência (Categoria 4), três professores responderam que foi na experiência do dia-a-dia, na prática.

Os dados levantados permitem identificar que o aprender a ser professor para os professores vêm sendo construído no próprio exercício da docência. Professores sem formação pedagógica buscam sua profissionalização no projeto formativo do curso, na troca de saberes, seja com colegas professores, seja com os alunos, mediados pelo espaço de trabalho (PIVETTA; ISAIA, 2008).

Os professores entrevistados também baseiam suas respostas em grande parte nos saberes experienciais. Primeiramente talvez pelo motivo de não terem desenvolvido suficientemente os saberes da formação profissional docente, ou seja, das ciências da educação e da ideologia pedagógica; segundo, por se tratar de professores experientes, todos com mais de 20 anos de carreira docente, valorizam então, os saberes experienciais.

Cunha (2006) concorda que a naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o

professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores.

Zabalza (2004) comenta que os professores universitários agem como se cada um fosse uma espécie de “célula fechada e autônoma”. A distribuição das disciplinas entre os professores leva em conta as pretensões e as preferências de cada docente, e não se aprofunda a discussão dos conteúdos e/ou métodos pedagógicos.

Na Categoria 6, foi questionado se houve alguma capacitação pedagógica antes de iniciar a carreira docente, e todos responderam que não, cada um mantendo sua explicação particular.

Nessa lógica, o professor vem fazendo a sua formação de pós-graduação, construindo uma competência técnico-científica, reconhecida e legitimada pelos seus pares e alunos; às vezes, no âmbito institucional, acredita-se estar contemplada a formação pedagógica pelo fato de, no curso de pós-graduação, haver uma disciplina da área pedagógica (FERNANDES, 2001).

Muitos depoimentos do estudo de Cunha (2006), revelam a idéia de que os professores sentem necessidade de afirmar a sua constante preocupação com a atualização, e vão experimentando uma pedagogia da prática que constroem o cotidiano. O reconhecimento das aprendizagens coletivas, entretanto, não minimiza um sentimento de solidão. Um professor de jornalismo da pesquisa de Cunha (2006) diz que a docência é uma jornada solitária, pois cada um tem de se haver com seus estudos, incluindo o aprender a ensinar.

O individualismo presente na docência universitária é apontado por Bireau (1995) como um dos obstáculos à formação docente. A autora assinala que os docentes do ensino superior são dominados pela “síndrome de ensinar à minha maneira”, um dos fatores que os leva a adotar estilos pedagógicos que têm tanto de pessoal como de empírico.

Em relação à importância da capacitação pedagógica (Categoria 7), todos os professores responderam positivamente, principalmente se houvesse essa capacitação no início da carreira docente.

Subentende-se que os professores pesquisados não consideram a hipótese da capacitação pedagógica no momento atual da carreira docente; somente lamentam não terem tido essa capacitação no início da carreira. A aceitação para uma capacitação complementar aos conhecimentos que eles já possuem, é maior em

relação aos cursos rápidos de metodologias do ensino. Isso para que possam também realizar especializações na área da Fisioterapia.

Ainda nos dias de hoje, muitos docentes universitários não receberam formação inicial ou continuada para o exercício desta atividade, prevalecendo a cultura de que basta o conhecimento e domínio de determinado campo do saber para tornar-se professor (FREITAS; SEIFFERT, 2007).

Alguns professores levam em conta a própria formação e suas experiências profissionais e docentes, concluindo que tudo está muito bem: vêem-se como profissionais bem-sucedidos e professores que ensinam bem suas matérias. Então não vêem a necessidade de debater novas exigências ou possíveis modificações na sua atuação docente (MASETTO, 2003).

Ao relatar uma pesquisa que realizou em diferentes universidades brasileiras com o intuito de detectar ações não convencionais e bem-sucedidas entre professores e alunos, Veiga (2000 *apud* KULCZYCKI; PINTO, 2002) conclui que o fato de os professores universitários não terem uma formação pedagógica não chegou a anular seus esforços no sentido de realizar um trabalho competente. Se, por um lado, não anulou, por outro impediu que explorassem com maior profundidade as possibilidades do ensino com qualidade, respaldados em uma fundamentação pedagógica.

Os constantes e importantes estudos sobre a formação docente têm em comum a premissa de que não basta ter o domínio de conteúdo específico para saber ensiná-lo. É necessário que o professor tenha formação científica, pedagógica, prática, técnica e política, desenvolvendo assim, as competências profissionais de um educador (IMBERNON, 2004).

Os resultados parciais desta pesquisa sinalizam que os docentes fisioterapeutas não possuem formação pedagógica para atuação docente, tampouco esta é contemplada em espaços de formação continuada. A busca por atualizações para a capacitação desses professores está sendo realizada com ênfase em suas especialidades específicas na Fisioterapia.

Referências Bibliográficas

- ANASTASIOU, L. G; ALVES, L. P. **Processos de Ensino na Universidade:** Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 3.ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.

- BIREAU, A. **Os métodos pedagógicos no ensino superior**. Porto, Portugal: Porto Ed, 1995.
- COFFITO. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Disponível em: <www.coffito.org.br>. Acesso em: 07 dez. 2009.
- CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago, 2006.
- FERNANDES, C. M. B. Docência universitária e os desafios da formação pedagógica. **Interface – Comunic, Saúde, Educ**, 9, agosto, 2001.
- FREITAS, M. A. O; SEIFFERT, O. M. L. B. Formação docente e o ensino de Pós Graduação em Saúde: uma experiência na UNIFESP. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 60, n. 6, p. 635-40, nov/dez, 2007.
- IMBERNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4ª edição, São Paulo, SP: Cortez, 2004.
- MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do professor universitário**. São Paulo, SP: Summus, 2003.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abril, 2001.
- PERPETUO, A. M. A. **A prática pedagógica do fisioterapeuta docente**. 2005. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- PIVETTA, H. M. F; ISAIA, S. M. A. Aprender a ser professor: o desenrolar de um ofício. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 250-257, set-dez, 2008.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VEIGA, I. P.A; CASTANHO, M. E. L. M. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e protagonistas**. São Paulo, SP: Artmed, 2004.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NUM GRUPO DE TRABALHO: PROFESSORES DE MATEMÁTICA QUE UTILIZAM *SOFTWARES* EDUCACIONAIS

Gislaine Maria Rodrigues
UNESP- Universidade Estadual Paulista

Palavras-chave: Grupo de Trabalho. Construção do Conhecimento. Professores de Matemática.
e-mail: gisalv@uai.com.br

Introdução

Este artigo apresenta o estudo da formação contínua de professores em serviço na perspectiva de um grupo de trabalho. A partir do processo de constituição e de sua consolidação pesquisamos se esse grupo de trabalho constitui num espaço de desenvolvimento profissional. A proposta de utilizar a técnica de grupos operativos está presente aqui como uma contribuição para a construção do conhecimento de professores de Matemática. E assim, para a investigação escolheu-se um grupo de trabalho que promove reflexões sobre o ensino da Matemática, e tem como propósito estudar métodos para aplicar à informática educativa na sua prática pedagógica.

Como ponto de partida, acreditamos como Werneck (2000) que o sujeito ao iniciar seu processo de construção de conhecimento e conseqüentemente de si próprio, carrega uma produção imaginária preconceituosamente que lhe foi transmitida e recebida através do contexto social a que pertence, mas também por possui sua própria produção imaginária reflete seu desejo pessoal.

No que se refere à dimensão cognitiva Krüger (2000) elabora reflexões mais aprofundadas, definido o conceito metacognitivo, como à capacidade de nos tornarmos conscientes de nossos próprios processos e conteúdos mentais. E, também, ressalta que ao fazer uso da metacognição, reconstruímos pensamentos, raciocínios, experiências de percepção, linguagem e imaginação, que já tivemos, proporcionando-nos uma nova tomada de consciência dessas cognições passadas.

Na tentativa de desenvolver o conceito de metacognição Ferreira (2003) revê de uma perspectiva mais ampla do desenvolvimento profissional, e argumenta que um caminho para a autonomia e capacidade de auto-gestão do professor seria ampliar sua consciência sobre os saberes e práticas, fundamentalmente o aspecto social e a natureza dessa interação que poderia facilitar (ou dificultar) o processo. De fato, os fatores sociais e motivacionais influenciam no desenvolvimento do processo metacognitivo. A autora destaca, ainda, que cada indivíduo tem sua forma peculiar de interpretar o mundo, através de seus próprios mecanismos cognitivos e sociais no contato com o mundo.

Neste sentido, pretendemos abordar as discussões promovidas sobre a prática pedagógica, analisando o processo educacional e as ações dos professores do grupo, bem como o desenvolvimento da autoconsciência em relação à práxis. A intenção será mostrar como o grupo de trabalho se constitui mostrando, assim, os desafios e as possibilidades dos professores experienciarem procedimentos pedagógicos próprios, fundamentados nas suas reflexões.

Metodologia de pesquisa

A investigação está sendo realizada com os professores de Matemática que constituíram um grupo de trabalho, no Colégio de Aplicação “João XXIII”, da UFJF.

A técnica empregada é de Grupos Operativos, criada por Pichon-Rivière, na qual tem a finalidade de permitir aos seus integrantes que eles aprendam a pensar em uma co-participação do objeto de conhecimento, entendendo que pensamento e conhecimento não são fatos individuais e sim produções sociais.

Desta forma, como instrumento de investigação utilizamos a observação participante e as técnicas que auxiliaram na análise dos dados são descritos como: gravações em vídeo gravações em vídeo e áudio, relatórios realizados em cada encontro, diário de campo, bem como o portfólio. Este está sendo construído gradualmente na medida em que ocorrem as reuniões, a partir das questões que são colocadas aos participantes pela pesquisadora.

A observação-participante caracterizou-se pelas interações sociais intensas entre a investigadora e os sujeitos da pesquisa, no ambiente destes, sendo os dados recolhidos sistematicamente durante o período de tempo, do ano de 2010. É importante destacar que a pesquisadora faz parte do grupo e pode compartilhar também as suas experiências.

O processo grupal

Dentre os autores que pesquisam sobre grupos de estudos em seus trabalhos, destacamos Garcia (1999), Ferreira (2003) e Gimenes & Penteadó (2008).

Ferreira (2003) argumenta sobre o trabalho do professor inserido na sua profissão ressaltando que deve ser considerado tanto a prática pedagógica quanto fatores que influenciam o processo de desenvolvimento profissional, entre eles, incluem suas reflexões, interações com os seus pares, as mudanças, bem como as metas.

Seguindo a mesma linha, Gimenes & Penteado (2008) destacam que os grupos de estudos são as alternativas implantadas que oferecem condições aos professores de refletir sobre as práticas e suas inquietações nos encontros com os colegas de profissão que possuem necessidades e experiências semelhantes às suas.

Com afirma Garcia (1999) essa dimensão organizativa, de grande importância para a formação de professores, o grupo de trabalho, destaca-se pela participação dos professores, que compartilham os seus conhecimentos e competências de forma a se envolverem em determinadas tarefas, e em resolver problemas ou em planejar novas atividades usando os procedimentos dialógicos para a troca de experiências.

Como a atividade da educação é um processo complexo, deve-se valorizar o saber da prática do professor, sua experiência pessoal e profissional, bem como estimular a troca de informação cotidiana sobre a Educação, de forma colaborativa. Esse diálogo é fundamental entre os professores, visto que são eles, que refletindo suas práticas irão criar condições de ação, sendo responsáveis pela produção de seu saber e capazes, se quiserem, de mudarem, de transformarem suas práticas.

Os saberes dos professores

Os saberes docentes são conhecimentos que os professores adquirirem ao longo de suas vidas, e formam conjuntos de saberes subjacentes, que permanecem explícitas ou implicitamente. Essas representações mentais são formadas, a partir de estruturas de conhecimento, e organizadas em planos ou outras estruturas já adicionadas anteriormente neste conhecimento. Estes conceitos formados e organizados influenciaram nas atitudes dos professores, na medida em que forem aplicados na prática docente.

Contreras (2002) ressalta que os professores não se limitam a executar o currículo, mas os elaboram, os definem e os reinterpretam, a partir do que pensam, crêem, valorizam. Defende o autor que a autonomia não é o isolamento profissional e também não é possível sem o apoio, a relação e o intercâmbio.

Por conta disso, o fortalecimento das relações pessoais dos professores seria uma possibilidade do processo desenvolvimento de competências e habilidades, decorrentes do conhecimento que os professores possuem, em relação à teoria específica da sua área, bem como a teoria educacional e a prática da sala de aula.

Shulman (1987) aprofundou a análise dos conhecimentos dos professores, voltando-se para a pesquisa da compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas pelos professores e das relações entre estes conteúdos e o ensino que os

professores realizam. O autor desenvolve as bases para a reforma do ensino sobre uma idéia de ensino que enfatiza compreensão e o raciocínio, transformação e reflexão. O autor destaca as principais categorias para a base do conhecimento dos professores: conhecimento de conteúdo da matéria; conhecimento pedagógico geral, com referência especial para aqueles princípios e estratégias de administração e organização de salas de aula que aparecem para transcender a matéria ensinada; conhecimento do currículo, com compreensão particular dos materiais e programas que servem como “ferramentas” para os professores; conhecimento pedagógico dos conteúdos, o “amálgama entre conteúdo e pedagogia, que é a sua própria forma de compreensão profissional”; conhecimento sobre os alunos e suas características; conhecimento dos contextos educacionais, indo do trabalho de grupo em sala de aula, o governo e o financiamento de distritos escolares, até o caráter das comunidades e de suas culturas; conhecimento dos fins educacionais, objetivos e valores, bem como seus fundamentos filosóficos e históricos.

Os professores do grupo têm seus próprios saberes, com crenças e concepções diferentes que são realçadas e diferenciam sua prática pedagógica.

Sobre o *software* educacional e sua aplicação

O grupo de trabalho depois de constituído passou por várias reformulações dos seus participantes, mas com empenho de alguns professores, esses deram continuidade ao estudo do ensino matemático aplicado à informática educativa. Focaram os estudos principalmente nos conhecimentos geométricos e como esse poderia ser trabalho com atividades que motivassem os alunos. A opção pelos softwares de geometria dinâmica ajudou o grupo a se posicionar diante do estudo que empreendiam. Visto que eles propiciassem a compreensão representações geométricas com a articulação da álgebra.

Destacamos entre os softwares educativos existentes de geometria dinâmica o programa “*Geogebra*”. O GeoGebra é um *software* matemático que aplica Geometria e Álgebra, trata-se de um programa livre desenvolvido por Markus Hohenwarter, disponível em português, no endereço eletrônico <http://www.geogebra.at/>.

Alguns fatores importantes influenciaram a escolha dos professores: primeiramente, esse software não possui uma instrução programada de ensino, possibilitando, assim, a elaboração das atividades por parte do professor; depois proporciona a construção de figuras e a manipulação das mesmas, com movimentos de deformação ou de conservação de suas propriedades; e, finalmente apresenta um

recurso que pode ser utilizado no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e também nos cursos universitários de diversas áreas, como Matemática, Física e Desenho Artístico.

Desta forma, destacamos o trabalho do professor como contínuo e que a construção de conhecimentos deles merecem ser discutidas e analisadas como as propostas para a melhoria do ensino da Matemática.

Considerações Finais

A pesquisa será desenvolvida através da abordagem qualitativa. Acreditamos que essa será de grande contribuição para professores e pesquisadores.

Ao utilizarem os recursos computacionais na sua prática pedagógica, percebemos que esses docentes precisam rever suas crenças e suas concepções sobre ensino. Acreditamos num processo dialógico em ambiente social que possa colaborar na mudança da prática e, portanto, analisamos um grupo de trabalho no seu contexto natural, com temas educacionais adequados ao processo vivenciado pelos professores que participam desse grupo.

O professor em serviço deve ser considerado como alguém com possibilidades de aprender e, se quiser mudar sua prática. Além disso, ele certamente discutirá outros caminhos que contribuirá para melhorar suas competências.

Enfim, a pesquisa analisa o processo formativo, especificamente em relação ao modelo de formação contínua do professor, para atender aos desafios impostos pela sociedade à Educação.

Referências Bibliográficas

CONTRERAS, Domingo, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, A. C. **Metacognição e Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática: uma experiência de trabalho colaborativo**. Tese de doutorado - FE/UNICAMP, Campinas, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto/PT: Porto Editora, 1999.

GIMENES, J.; PENTEADO, M. G. **Aprender Matemática em grupo de estudos: uma experiência com professores de séries iniciais.** Zetetiké – CEMPEM – FE – UNICAMP – V.16 – n.29/jan.jun., 2008.

KRÜGER, H. R. **Aprendizagem e pesquisa científica.** In: GRANATO, T.A.C.(Org). A Educação em Questão: novos caminhos para antigos problemas. Petrópolis, RJ: Vozes: 2000.

PIRES, Célia M. C. **Currículos de Matemática: Da organização linear à idéia de rede.** São Paulo: FTD, 2000.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal.** Trad. Marco Aurélio Fernandes Velloso e Maria Stela Gonçalves- 8ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform.** Harvard Educational Review, vol. 57, nº1, fev. 1987, pp. 1-22.

WERNECK, V. R. **O Conhecimento do valor na construção do sujeito.** In: GRANATO, T.A.C.(Org). A Educação em Questão: novos caminhos para antigos problemas. Petrópolis, RJ: Vozes: 2000.

AS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: TESSITURAS SOBRE O LUGAR E O NÃO-LUGAR

Kelly Cristina Ducatti-Silva
Renata de Almeida Vieira
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Narrativa, Profissão Docente.

E-mail: kellyducatti@hotmail.com - ravieira@uepg.br

Este trabalho está vinculado ao Grupo de Pesquisa Política Educacional e Formação de Professores, especificamente à Linha de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional e Trabalho Docente, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Tal Linha objetiva desenvolver estudos e pesquisas sobre a formação e o desenvolvimento profissional de professores em seus diversos âmbitos: pré-formação, formação inicial, iniciação à docência e formação continuada, focalizando temáticas como saberes docentes, profissionalização, prática educativa e processos formativos.

Ao assumir as disciplinas do eixo teórico-prático de um curso de formação de professores, percebemos diferentes marcas nas falas e nas escritas dos estudantes no momento em que são convidados a refletir sobre seus processos de constituição como futuros professores. Com isso, iniciamos um movimento de investigação não só sobre as marcas presentes na constituição dos estudantes como também sobre a nossa prática docente no Ensino Superior. Por meio de investigação da prática associada à reflexão, temos criado espaços para que os estudantes possam entrar em contato com elementos de si ao reviver suas histórias de vida, de modo que essa experiência contribua com a mobilização do pensamento sobre o que foram buscar no curso de pedagogia. Parece-nos que esse exercício apresenta possibilidades para que os mesmos assumam o processo de formação docente, nele se impliquem e se projetem como profissionais da educação.

Em busca de alternativas para a formação inicial de professores, temos nos voltado à questão das narrativas produzidas pelos estudantes tanto daqueles que estão iniciando como dos que estão concluindo a formação, com o fito de compreender os seus conteúdos. Tratamos, em especial, do que se refere às escolhas pela profissão e dos vestígios que apontem para o reconhecimento de si como protagonistas da formação inicial.

Neste trabalho investigativo, procedemos a um levantamento de dados por meio de questões lançadas aos estudantes dos 1º e 4º anos de um curso de Pedagogia. Aos estudantes do 1º ano propusemos que refletissem e narrassem sobre

seu percurso de vida até a chegada no curso. A nossa intenção era fazê-los refletir sobre a escolha pelo curso a fim de que reconhecessem os elementos mobilizadores por tal busca.

Para os estudantes do 4º ano, solicitamos que registrassem elementos importantes do processo de formação inicial para a docência, de modo que explicitassem suas apreensões e as relações estabelecidas com o sentido de educação, escola, ser professor e a própria formação para a docência. A intenção dessa atividade foi a de que os estudantes revisitassem as vivências de sua trajetória de formação, da chegada ao curso ao último ano, e se reconhecessem nela (ou não) como protagonistas.

Do conjunto das produções dos alunos, trazemos para análise neste trabalho seis casos ilustrativos daquilo que estamos denominando de lugar e “não-lugar” nas narrativas de formação inicial.

Para melhor localizar tais questões, dividimos o presente resumo em três partes. Na primeira, contextualizamos o significado das narrativas de formação inicial enquanto instrumento privilegiado para a reflexão do estudante e, também, para a atuação do professor formador. A seguir, apresentamos a experiência com as narrativas, cujos conteúdos nos sugeriram a presença de dois eventos marcantes, designados nesta pesquisa de lugar e “não-lugar”. Por fim, na terceira parte, compartilhamos algumas impressões e indagações acerca da experiência vivida na pesquisa, a qual ainda se encontra em andamento.

No que se refere à contextualização do significado das narrativas, destacamos que pelo modo como o estudante reflete e narra sua experiência escolar e/ou de formação, buscamos identificar elementos que sugerem o envolvimento pessoal com o processo de preparação profissional para a docência, ou, ainda, o seu oposto, isto é, ausência de envolvimento do que se passa consigo e entorno de si. Entendemos que tais elementos são sugestivos do modo como o aluno se vincula com o que vive e faz no seu percurso de formação.

Esses elementos podem ser encontrados e identificados nas narrativas de formação, as quais têm sido frequentemente utilizadas em estudos e pesquisas que envolvem a experiência humana. Sendo este o nosso caso, as mesmas foram escolhidas como instrumento de investigação.

Há dois aspectos importantes na escolha desse instrumento de coleta de dados. O primeiro diz respeito à possibilidade de criar situações para refletirmos sobre a nossa prática como formadoras de professores. O segundo está associado à

intervenção que podemos fazer na formação dos estudantes, criando condições para que haja, por parte deles, a reflexão do fazer docente.

De acordo com os autores que discutem as narrativas (GALVÃO, 2005; SOUZA, 2006; CONNELLY & CLANDININ, 1990), podemos por meio delas ter acesso ao mundo constituído pelas histórias de vida das pessoas. Em nosso estudo, com as histórias dos estudantes e às formas como eles se relacionam com elas para assim construírem novas experiências.

Para ser protagonista da própria história de vida cada um de nós atribuímos diferentes sentidos às situações vividas, de acordo com o universo cultural ao qual temos acesso. Galvão (2005, p. 328), em seus estudos, se apóia em Vygotsky (1979) para ressaltar que a cultura ocupa papel intrínseco no processo do conhecimento de si, pois nossos filtros interpretativos possibilitam que nos apropriemos da realidade para então agirmos sobre ela de acordo com modelos e com o percurso individual constituído de cruzamentos das histórias que vivemos ou que ouvimos contar.

Nesse sentido, as histórias contadas por meio das narrativas escritas e/ou orais revelam o que fora vivido e abrem espaços para um possível protagonismo no momento presente. É possível encontrar nas narrativas dos nossos alunos, marcas e vozes das suas experiências de formação, marcas e vozes das leituras e discussões a que têm acesso na universidade, assim como marcas e vozes da sua “não-presença” na formação.

As vozes que ecoam das narrativas são potencialmente férteis para a transformação de identidades e subjetividades, considerando as experiências que nos constituem pessoas e profissionais (SOUZA, 2006).

Nosso olhar sobre os registros nos permite identificar uma diversidade de relatos. No entanto, dois eventos marcantes são recorrentes nas narrativas e por isso possibilitam a elaboração de aproximações à ideia de lugar e “não-lugar”.

Estamos entendendo por lugar, o assumir a formação docente como um investimento pessoal repleto de sentido, o mobilizar-se no processo de formação, investindo nele e encharcando-se dele. Mobilização e sentido fazem-se presentes no processo. Nesse sentido, a atividade realizada possui uma dinâmica interna, a mobilização desse potencial, isto é, da atividade intelectual com dinâmica interna, depende do sentido que é atribuído àquilo que é vivido (CHARLOT, 2000).

Das diversas produções narrativas escolhemos três para ilustrar a ideia de lugar que aqui queremos desenvolver. Essas narrativas trazem à tona os momentos

significativos da formação em que os estudantes criam, de suas histórias, o lugar para demonstrar as apreensões e as compreensões dos objetos inerentes à docência.

Tendo em vista preservar a identidade dos participantes nas apresentações de suas produções escritas, os nomes dados no contexto investigativo são fictícios.

A ideia de lugar é percebida na narrativa de Lavínia, Laura e Lilian estudantes do 1º ano. Elas manifestam a insatisfação por atuar em algo que não seja na educação, o desejo por buscar mais conhecimentos e realizar um desejo de criança – ser professora. “Depois de muitos anos de atuação em banco, empresas multinacionais, mesmo ganhando muito bem, não me sentia realizada, nunca estava satisfeita. Após 15 anos de atuação no mercado de trabalho financeiro, decidi mudar e investir numa nova carreira, talvez o que eu deveria ter seguido desde o início, o magistério. (Lavínia, N1)”. “Sinto um desejo enorme de buscar mais conhecimento, acredito muito na educação e na formação de professores, é de extrema importância estarmos preparados para vencer os desafios da educação. Por isso, escolhi o curso de Pedagogia, pois contribuirá significativamente na que desejo atuar sempre. (Laura, N1)”. “Desde pequena desejei ser professora, porém a vida acabou me levando para outros caminhos. Durante toda a minha vida profissional, sempre estive envolvida com a administração [...]. Quando pensei em fazer alguma coisa produtiva resolvi que se fosse voltar a estudar, seria para fazer o curso de Pedagogia e realizar um sonho antigo. (Lilian, N1)”. Nos três casos apresentados, o curso de Pedagogia parece ser um lugar de possibilidades, investimento, envolvimento e de realização de um sonho. Um lugar carregado de sentido, que traz à tona a presença das estudantes nas maneiras de pensar sobre sua formação.

No decorrer do trabalho esteve marcado nas narrativas o “não-lugar”. Há nesse sentido, certo distanciamento do estudante em relação ao seu objeto de estudo (educação, escola, ser professor) na formação inicial. O “não-lugar”, neste contexto, se configura numa espécie de “não-presença” observada diante da possibilidade do estudante assumir-se como protagonista da sua formação. Para ilustrar essa espécie de “não-presença” do estudante, tomamos outras três produções apresentadas de modo impessoal e distanciado.

Na produção de Ana, por exemplo, ao ser convidada a refletir e registrar acerca do significado por ela apreendido a respeito do que seja escola, ela nos apresenta tal reflexão no formato de tópico, de forma breve e nos seguintes termos: “Escola = local de formação do indivíduo, construção do saber formal”.

Ana é uma estudante do último ano de formação em Pedagogia, sua escrita sugere uma espécie de “não-presença” naquilo que escreve, uma certa ausência de protagonismo naquilo que diz.

Outra produção que também é apresentada neste mesmo formato e que igualmente nos sugere uma “não-presença” na reflexão é a apresentada pela estudante Lia, que também frequenta o último ano de formação inicial. Assim fala a estudante a respeito de sua apreensão e compreensão de escola: “Escola: É o espaço onde se concretiza a educação formal, ou seja, onde o saber científico e sistematizado é repassado”.

De forma semelhante, a estudante Ângela também apresenta sua reflexão na forma de tópico e da seguinte maneira: “Escola → A escola é um ambiente onde aprendemos valores, ética e não somente um preparatório para o vestibular. A escola forma seus alunos para vida e não deve ser pensado como se fosse um cursinho”.

Um olhar mais atento sobre esse formato de apresentação das reflexões, em tópicos, nos possibilita indagar: qual o protagonismo e implicação das estudantes em seu processo de constituição para a docência, diante de respostas em tom impessoal? O formato adotado seria revelador de uma certa fragmentação textual e, conseqüentemente, revelador de uma fragmentação de sentido da formação?

Por meio de incursão preliminar nos dados constantes nas narrativas aqui destacadas, é possível perceber, dentre outros sentidos existentes, tanto uma presença marcante do estudante em sua produção, mostrando-se implicado na formação, como também identificar outra faceta bastante distinta desta primeira, isto é, uma espécie de “não-presença” do aluno em seu contar sobre suas apreensões e compreensões.

Destacamos que a produção escrita de si e das experiências de vida pessoal e profissional permitiu uma aproximação do pensamento dos estudantes em formação inicial. Dessa aproximação foi possível identificar, de um lado, por meio das vozes e marcas presentes nas narrativas, o envolvimento com a formação e confirmação da escolha pela docência. Nesse contexto, localizamos tais marcas nas estudantes que já atuam como professoras. Tais marcas se traduzem naquilo que estamos chamando de lugar.

Por outro lado, seguindo essa mesma trilha de vozes e marcas, foi possível perceber também um não reconhecimento de si no processo de formação. A isso chamamos de “não-lugar”, o qual se caracterizou nas produções de estudantes do

último ano de formação, tanto nas produções daquelas que já atuam como docente quanto nas que não atuam na área da educação.

Referências

- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CONNELLY, M. F. & CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Research*, v.19, n. 5, 2-14. 1990.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: NETO, A. S.; MACIEL, Lizete S. B. (Orgs.). **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciências & Educação**, 11(2), pp. 327-345, 2005.
- SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências. **Revista Educação em Questão**. Natal. V.25, n.11, p. 22-39, abr., 2006.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO PLANEJADOR DE ENSINO

Marcia Josefina Beffa* **

Maria de Lourdes Morales Horiguela*

*UNESP – Marília - Programa de Pós Graduação em Educação – Doutorado

**Bolsista Fundação Araucária –PR

Palavras-chave: professor, planejamento de ensino, análise do comportamento

Contato: mjbeffa@uol.com.br

Introdução e Objetivos

Considerando o papel da universidade como transformadora de conhecimento produzido pela ciência defrontamo-nos com a dificuldade não só de produzir, mas também de disseminar tal conhecimento, torná-lo acessível ao enfrentamento de problemas sociais, desenvolvimento sócio-econômico e melhoria da qualidade de vida das pessoas. É premente a necessidade de oferecer ensino de qualidade aos futuros profissionais e isso parece depender do papel do professor, principalmente no que tange ao planejamento de ensino, devendo ser ele o intermediador entre o ensino e a sociedade, união entre o que se fala e o que se pratica na realidade.

Planejar, definir objetivos escolher metodologias faz parte das ações esperadas no processo educacional e de responsabilidade desde professores e de todos os envolvidos no processo educacional. No entanto, o planejamento não garante a qualidade e eficácia do ensino e das relações que se estabelecem entre professor-aluno.

Todorov, Moreira e Martone (2009, p.289) alinhados com os fundamentos da Análise do Comportamento aplicada à educação consideram que:

planejar significa também ter total clareza dos objetivos que se quer alcançar, ou seja, saber especificar claramente os comportamentos que gostaríamos de observar em nossos alunos ao final do processo, assim como fornecer as condições mais apropriadas para que esses comportamentos sejam de fato adquiridos.

Sendo assim, a responsabilidade do processo ensino-aprendizagem recai sobre o professor como um planejador do ensino por meio de “um arranjo de contingências sob as quais o aluno aprende” (SKINNER, 1972, p.62). Esta função deve alinhar-se à concepção de aprendizagem como processo de alteração de comportamento em função deste arranjo, no qual mudanças observáveis são identificadas no repertório comportamental do aluno (ZANOTTO, 2000).

Matos (1992) sugere que a análise do comportamento de “ensinar, ou o que o professor deveria fazer para que resulte como efeito a aprendizagem do aluno, seja de

o aspecto mais importante na efetivação do aprendizado e revela o caráter planejado do ensino, permitindo organizar condições para que mudanças no comportamento do aluno sejam alcançadas e atinja-se um planejamento de ensino eficaz.

Para Skinner (1972) o planejamento de contingências envolve desde a definição clara dos objetivos, o arranjo das contingências para modificação do comportamento, bem como a efetiva consolidação do comportamento fazendo uso dos conhecimentos acerca da modelagem de comportamentos através de reforçamento positivo.

A especificação do comportamento que se deseja ensinar deve partir do conhecimento de repertório comportamental dos alunos. Segundo Botomé apud Kubo et al (2005, p.358) é necessário decompor os comportamentos especificados em comportamentos mais simples, denominado de aprendizagens intermediárias, possibilitando evidenciar as aprendizagens que necessita desenvolver para apresentar o comportamento-objetivo.

A partir da definição dos comportamentos-objetivo e de sua decomposição, algumas condições são necessárias para efetivar a instalação e fortalecimento destes comportamentos: o reforço imediato dos comportamentos, o respeito ao ritmo próprio do aluno e o princípio de progressão gradual. (ZANOTTO, 2000)

O arranjo de contingências envolve um planejamento específico desde a escolha de situações antecedentes de ensino-aprendizagem, aquelas que facilitam a aprendizagem e/ou são condições necessárias para a própria emissão de um comportamento a ser aprendido, e/ou determinam a relevância desse comportamento. Também é importante o provimento de conseqüências reforçadoras positivas para os comportamentos almejados, evitando-se ao máximo a punição. Por fim, depreende-se a importância de envolver o aluno ao máximo na avaliação de seu próprio desempenho a fim de substituir gradualmente eventuais contingências arbitrárias, oportunizando as respostas especificadas dos alunos, mantendo-os em constante atividade através de situações de aprendizagem naturalmente reforçadoras. (MATOS, 1992; PEREIRA, MARINOTTI, LUNA, 2004; ZANOTTO, 2000)

A partir dos princípios fundamentais da Análise do Comportamento têm-se as propostas de ensino programado caracterizado por princípios básicos: o princípio dos pequenos passos; o princípio da resposta ativa; o princípio da verificação imediata; o princípio do ritmo individual. Estes princípios estão presentes em propostas de Instrução Programada (IP) de Skinner (1954, 1958, 1972), no Sistema de Ensino Personalizado (PSI) de Keller (1968), e no Curso Programado Individualizado (CPI) de

Bori (1974), todos considerados um poderoso instrumental para o planejamento de ensino e efetivação de programas de ensino. (TEIXEIRA, 2000, 2007, 2008)

Com o avanço da tecnologia da informação, os programas de instrução programada e ensino individualizado podem tornar-se uma poderosa metodologia de ensino, diminuindo custos e alterando o papel do professor. O processo ensino-aprendizagem com um controle efetivo e individualizado do desempenho dos alunos pode revelar-se mais eficiente, eficaz e efetivo. Norte (2009) considera que a tecnologia colabora com um ambiente propício a construção da aprendizagem tendo como foco o aluno/indivíduo e o processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a plataforma *Moodle* apresenta-se como um sistema de administração de atividades educacionais e permite de maneira simplificada, a um estudante ou a um professor integrar-se num curso *on line* (PULINO FILHO, 2005) e um ferramental capaz de facilitar e efetivar propostas de ensino programado.

Esse sistema de gerenciamento de cursos não dispensa o professor, pelo contrário, o professor assume um papel na organização de todo o conteúdo bem como das estratégias a fim de atingir os objetivos especificados para cada aula, módulo e curso, possibilitando o aluno a atuar de um modo ativo. A mera introdução do computador não é suficiente para efetivar uma tecnologia de ensino, mas é o uso planejado e a qualidade deste planejamento que determinará a qualidade e efetividade da aprendizagem. O professor e sua preparação devem assumir uma nova postura neste contexto como planejador de ensino.

Nesse sentido, o objetivo do presente estudo foi o de analisar o papel do professor como planejador de ensino na elaboração de um programa de ensino individualizado construído a partir de um Sistema de Gerenciamento de Cursos (SGC) - Plataforma *Moodle*, a fim de levar os alunos a elaborar o problema de pesquisa para compor o projeto de pesquisa da monografia.

Metodologia

Inicialmente foram identificadas e hierarquizadas as classes e subclasses de comportamentos que compõem a elaboração do problema de pesquisa. A partir da descrição dos comportamentos-objetivo foi construído um programa de ensino individualizado, a partir de um Sistema de Gerenciamento de Cursos (SGC) - Plataforma *Moodle*. O curso de ensino programado foi organizado conforme os critérios dos conceitos da Análise do Comportamento.

Discussão e Considerações Finais

O professor, com o papel planejador de ensino, inicialmente identificou os comportamentos-objetivos envolvidos no elaborar o problema de pesquisa a partir da literatura disponível contidas em obras de metodologia da pesquisa. A seleção, descrição, decomposição e organização destes comportamentos, dos mais simples aos mais complexos, identificando-se as classes intermediárias ou menos abrangentes do comportamento de interesse, foi realizada com base nas respostas obtidas à pergunta: “o quê alguém deve ser capaz de fazer para conseguir apresentar este comportamento” orientando a identificação dos objetivos intermediários” ou “Quais as classes de comportamentos compõem a classe geral elaborar problema de pesquisa?”, baseada na proposta de análise comportamental no que se refere ao processo de fazer ciência segundo Botomé apud Kubo (2005).

A partir da descrição dos comportamentos foi construído um mapa de ensino com a localização dos comportamentos apresentados hierarquicamente, do comportamento mais complexo gradualmente ao comportamento mais simples envolvidos no elaborar o problema de pesquisa, totalizando 83 classes de respostas.

Para cada comportamento decomposto foi elaborada pelo menos uma atividade que consistia em leitura de textos, artigos, preenchimento de questionários com questões de completar (lacunas), questões fechadas e questões dissertativas curtas e longas e inseridos no programa de ensino construído e organizado no ambiente de aprendizagem *online* seguindo as sugestões e pressupostos da Análise do Comportamento.

O programa de ensino foi dividido em pequenas unidades (passos) e definido o critério de qualificação para que o participante avançasse para passos subseqüentes e conhecimento imediato dos resultados das avaliações realizadas frequentemente. Ao aluno favoreceu-se a execução de atividades e participação do programa de modo ativo, definindo o próprio ritmo bem como a possibilidade de *feedback* do seu desempenho. Resultados deste programa estão em fase de análise. No entanto, dados indicam avaliação positiva no desempenho dos alunos quanto a elaborar problema de pesquisa bem como o projeto de pesquisa para compor a monografia.

A descrição e hierarquização dos comportamentos-objetivo, dos mais simples ao mais complexo oportunizou ao professor organizar condições favorecedoras para o ensino-aprendizagem do elaborar problema de pesquisa. Esse processo é denominado pela Análise do Comportamento como programação de contingências de ensino, no qual o professor seleciona situações-estímulo (atividades) e

comportamentos com o objetivo de colocar os últimos sob o controle dos primeiros, e as conseqüências (reforçadores) para tais comportamentos, seqüenciando essas contingências atingindo a instalação de uma forma comportamental mais complexa a cada passo. O professor constrói uma ligação entre formas mais simples e mais complexas de padrões comportamentais, desenvolvendo cadeias comportamentais, e a construção de repertórios comportamentais através dos princípios de modelação de comportamentos e controle de estímulos (antecedentes e conseqüentes). (TEIXEIRA, 2005, p. 12-13)

A organização de um conjunto de materiais e condições de ensino com uma ordem crescente de dificuldade, considerando o repertório comportamental dos alunos, levando-os a responder com base num processo de modelagem comportamental através de contingências de reforçamento positivo, parece ser condição essencial na consecução dos objetivos comportamentais especificado no programa de ensino.

Esse processo foi efetivado pela utilização da plataforma *Moodle*, capaz de oferecer o ferramental necessário, pois disponibiliza recursos que envolve a apresentação de materiais e conteúdo e avaliação, podendo os conteúdos serem organizados em pequenas unidades. No entanto, todo esse processo prescinde de profissional capacitado, não no sentido de operar o sistema, mas de planejar a programação do conteúdo, divisão e formas de avaliação, ou seja, um “arranjador de contingências” (SKINNER, 1972).

Assim, tem-se o papel do professor como planejador de ensino efetivado. Um planejamento minucioso, sem perder de vista o repertório comportamental do aluno e a definição de comportamentos necessários e úteis para que este possa atuar na comunidade em que está inserido. A partir da definição dos comportamentos alvo, a organização de condições para que se atinja os resultados desejados, respeitando-se o ritmo próprio e contingências de reforçamento positivas e contingentes ao comportamento desejado, minimizando as condições aversivas no ambiente escolar parece ser fundamental para efetivar o processo ensino-aprendizagem.

Referências

KUBO, O. M. ; VETTORAZZI, A. ; FRARE, E. ; SOUZA, F. C. ; QUEIROZ, F. P. ; LUCA, G. G. ; MOSKORZ, L. . Avaliação de um programa para ensinar comportamento empático para crianças em contexto clínico. **Interação em Psicologia** (Curitiba), Curitiba (PR), v. 9, n. 2, p. 357-371, 2005.

MATOS, Maria Amélia. Análise de contingências no aprender e no ensinar. In: ALENCAR, E.S. de. **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.

NORTE, Mariangela Braga. **Tecnologia da Informação e Comunicação e Aprendizagem**. Informação oral na disciplina. Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e o Ensino/Aprendizagem Presencial e a Distância. UNESP, Marília, 2009.

PEREIRA, Maria Eliza Mazzilli; MARINOTTI, Miriam; LUNA, Sérgio Vasconcelos de. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In: HUBNER, Maria Martha costa; MARINOTTI, Miriam (orgs). **Análise do comportamento para a educação**: contribuições recentes. São Paulo: ESETec, 2004.

PULINO FILHO, Athail Rangel. **Moodle**: um sistema de gerenciamento de cursos - versão 1.5.2+. Brasília: UNB, 2005. Download disponível em <http://aprender.unb.br/file.php/1/manuais/moodlebook.pdf>

TEIXEIRA, Adélia Maria dos Santos. Ensinar e aprender: quando?como? e onde? In: KERBAUY, Rachel Rodrigues. **Sobre comportamento e cognição**: conceitos, pesquisa e aplicação no ensinar, na emoção e no questionamento clínico. Santo André ESETec, 2000, v.5.

_____. Análise de contingências em programação de ensino: legado de Carolina Martuscelli Bori. In: GUILHARDI, H. J.; AGUIRE, N.C. (orgs). **Sobre comportamento e cognição**: expondo a variabilidade. Santo André ESETec, 2005, v.15.

_____. A análise de contingências em programação de ensino aplicada na situação clínica. In: SILVA, W.C.P. da. **Sobre comportamento de cognição**: reflexões teórico-conceituais e implicação para a pesquisa. Santo André, ESETec, 2007, v.20.

_____. Análise de contingências em programação de ensino. **XVII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental**, Campinas (SP), 2008.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: EDU-EPUSP, 1972.

TODOROV, João Cláudio; MOREIRA, Márcio Borges; MARTONE, Ricardo Corrêa. Sistema Personalizado de Ensino, Educação à Distância e Aprendizagem Centrada no Aluno. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, Jul-Set 2009, Vol. 25 n. 3, pp. 289-296

ZANOTTO, Maria de Lourdes Bara. **Formação de Professores:** a contribuição da análise do comportamento. São Paulo: EDUC, 2000.

PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CENÁRIO BRASILEIRO.

Carla Andréa Silva
Rinalda Bezerra Carlos
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP
Programa de Estudos Pós-graduandos em Educação: Psicologia da Educação
Capes

Introdução e Objetivos

Este relato de experiência emerge de investigação realizada ao longo da disciplina Seminário Teórico Metodológico II no segundo semestre do ano de 2010, oferecida no curso de Doutorado do Programa de Estudos Pós-graduandos em Educação: Psicologia da Educação que encontra-se em andamento pelas autoras, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Nesta proposta temos como objetivo discutir o percurso histórico da abordagem (auto) biográfica no Brasil, bem como analisar sua repercussão na pesquisa do campo educacional, com ênfase no que é produzido em torno da formação de professores.

Partindo do pressuposto de que a pesquisa tem um papel reconhecido na formação inicial e continuada de professores, ressalta-se especialmente o exercício da reflexão e análise de aspectos críticos da realidade e cotidiano escolar, funcionando como um importante instrumento de enriquecendo da prática docente. André (1986;1996)

De acordo com Esteban (2010) existem no contexto da pesquisa educacional, diversas tradições que repercutem diretamente numa variedade de perspectivas teórico-epistemológicos, que devem ser conhecidas pelos profissionais em Educação, dentre eles o professor, ao conceber a importância não apenas à geração de conhecimento oferecido pela pesquisa educacional, bem como suas potencialidades na ação modificadora e transformadora da realidade ao qual se destina. Segundo a autora, a abordagem (auto)biográfica neste cenário configura-se como uma das principais tradições na pesquisa qualitativa.

O renovado interesse por esta abordagem na pesquisa educacional na atualidade, conforme Esteban, nem sempre foi uma constante, posto que na época do seu aparecimento no início do século XX, houve períodos em que verifica-se seu desuso (nos anos 1940 e 1950) com posterior ressurgimento na década de 1970.

Vale ressaltar que a progressiva recuperação desta abordagem tem ocorrido não só no cenário educacional como também no terreno da Antropologia, Sociologia,

Psicologia e Pedagogia, em resposta dentre outras questões à desumanização gerada pelo cientificismo positivista, ao recuperar o protagonismo do ser humano. (ESTEBAN, 2010)

Essa abordagem insere-se no Brasil nos anos 1990, sob influência das idéias européias, vinculando-se, fundamentalmente, com pesquisas na área da educação, seja no âmbito da História da Educação, da Didática e formação de professores, que tomam as narrativas, como perspectiva de formação. Nesse contexto, destaca-se a expressividade das pesquisas sobre formação de professores, mediante os trabalhos desenvolvidos pelo GEDOMGE-FEUSP (Grupo de Estudo sobre Docência, Memória e Gênero – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), e pelo GEPIS-UFSM (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Imaginário Social – Universidade Federal de Santa Maria), envolvendo temáticas sobre histórias de vida, docência, gênero, subjetividade e imaginário. (SOUZA, 2006)

Souza, Sousa e Catani (2008) em sua tentativa de compreender as peculiaridades das apropriações brasileiras dessa abordagem fazem menção às vertentes representadas pela história da educação e práticas de formação com aquelas em que marcadamente se fez presente o uso da abordagem (auto)biográfica, onde o acesso às produções de autores como A. Nóvoa, C.Josso, G.Pineau e P.Dominicé pelos brasileiros, exerce papel significativo no que considera uma re-invenção concomitante desta como modalidade de pesquisa e prática de formação, a partir da análise das produções oriundas das duas primeiras edições do Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto)biográfica realizado em 2004 e 2006, um evento de grande expressão das reflexões diversas e basilares desta abordagem.

Os autores chamam atenção para o explícito crescimento do interesse pela abordagem manifesto pela significativa participação de professores e pesquisadores na segunda edição do CIPA realizada em 2006, em que o número de trabalhos inscritos é oito vezes maior comparado com a edição anterior de 2004.

Para Bueno (2002) esta abordagem mais do que simples modismo tem sido utilizada no campo dos estudos sobre a formação docente por contemplar a perspectiva de explorar aspectos da subjetividade do professor.

Neste sentido, Nóvoa (2010), ao se reportar à abordagem autobiográfica reconhece nesta uma estratégia em que o indivíduo pesquisado é ao mesmo tempo sujeito das ações, ao viabilizar o protagonismo deste indivíduo em seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva de seu percurso de vida, conferido-lhe o estatuto de ator e investigador neste processo.

Sobre a potencialidade da abordagem em questão, Josso ressalta a particularidade desta funcionar “como um instrumento, ao mesmo tempo de formação e de pesquisa, de prática da pesquisa-formação como apoio a uma pedagogia de autoformação e do projeto que se baseia na experiência de vida dos aprendentes”. (JOSSO, 2010, p.133)

Bueno, Chamlian, Sousa e Catani (2006) nesta direção, mencionam o fato da pesquisa (auto)biográfica apresentar um potencial explicativo/formador, configurando-se como fonte para a compreensão das peculiaridades da formação e das especificidades das situações educativas.

Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que os objetivos definidos a enquadram como explicativa. Este tipo de pesquisa tem como preocupação central a identificação dos fatores que determinam e/ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. (MOREIRA e CALEFFE, 2006).

Para alcançar os objetivos da pesquisa optamos por fazer um recorte ao realizar uma análise das produções bibliográficas oriundas da abordagem (auto) biográfica realizadas no Brasil, com foco especificamente nas publicações provenientes do IV Congresso Internacional sobre Pesquisas (auto)biográficas- CIPA, por ser um evento de expressividade desta abordagem de amplitude internacional, que tivemos a oportunidade de participar no mês de julho de 2010 na Universidade de São Paulo-USP.

Estas produções foram materializadas na Série Artes de viver, conhecer e formar, constituindo seis obras, organizadas por 14 representantes da abordagem (auto)biográfica.

Discussão e Considerações Finais

A análise empreendida neste estudo, em que nos detemos sobre os artigos reunidos na Série Artes de viver, conhecer e formar, publicação resultante do IV Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica- CIPA, nos permitiu confirmar o momento de intensa produção desta abordagem mencionado na literatura da área, além de verificarmos que o eixo compreendido pela formação de professores constitui foco de um percentual considerável dos estudos reunidos nesta publicação (62%).

Outro destaque importante a ser feito é que os referidos estudos ilustram a diversidade de áreas do saber da qual estas pesquisas partem como a Pedagogia, História, Literatura, Psicologia, Artes, Filosofia e Antropologia.

Nesta oportunidade, verificamos que dos textos contidos nas seis obras investigadas há predominância do enfoque nos aspectos práticos materializada em 69,4% desses artigos, se comparada com aquelas cujo enfoque dado foi a dimensão teórica, representada por 30,6% dos artigos.

Dentre os trabalhos de natureza prática, encontramos a presença de variadas modalidades de métodos e técnicas, sendo utilizadas cartas em 2,8% destes trabalhos, diários (2,8%), memorial (5,6%), autobiografias (8,3%), relatos autobiográficos (11,1%), narrativas (19,4%) e histórias de vida (19,4%). Essa variedade aponta para a riqueza dessa abordagem na apreensão dos aspectos subjetivos presentes na formação docente mediante a potencialidade decorrentes do processo de rememoração aí eliciado.

A iniciativa de propor essa discussão, não tem como pretensão esgotar as muitas análises inerentes às contribuições que esta abordagem comporta, e sim, a perspectiva de contribuir, em alguma medida, com os estudos destinados ao mapeamento de pesquisas que tem se mostrado dispostas a desvelar o trabalho docente, no âmbito da formação de professores.

Referências

- ANDRÉ, M.E.D.A. O Papel da Pesquisa na Formação do Professor In: REALI, A.M. de M.R.; MIZUKAMI, M. das G. N. Formação de professores: tendências atuais. 2ª reimpr. São Carlos: EduFSCar, 2007.
- BUENO, B. O.; CHAMLIAN, H. C.; SOUSA, C. P. de; CATANI, D. B. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.
- BUENO, B. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, São Paulo. v. 28, n. 2, p. 11-30, jul./dez. 2002.
- ESTEBAN, M.P.S. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- JOSSO, Marie-Cristine. Caminhar para si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, D.Z.; LUGLI, R.S.G. (Orgs). Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/ investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica(Série Artes de viver, conhecer e formar), 2010.

BARBOSA, R. L. L.; PINAZZA, M. A.; (Orgs.) Modos de narrar a vida: cinema, fotografia, literatura e educação. São Paulo: Cultura Acadêmica(Série Artes de viver, conhecer e formar), 2010.

PASSEGGI, M da C.; SILVA, V.B. da. (Orgs.).Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação.São Paulo: Cultura Acadêmica(Série Artes de viver, conhecer e formar), 2010.

SILVA, V.L.G. da.; CUNHA, J.L. da. Práticas de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica.São Paulo: Cultura Acadêmica(Série Artes de viver, conhecer e formar), 2010.

SOUZA, E. C.; GALLEGO, R. de C. Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas.São Paulo: Cultura Acadêmica(Série Artes de viver, conhecer e formar), 2010.

SOUZA, E. C.; SOUSA, C. P. de e CATANI, D. B. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun. 2008.

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

VICENTINI, P.P. e; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs.). Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia.São Paulo: Cultura Acadêmica(Série Artes de viver, conhecer e formar), 2010.

ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS DE CIÊNCIAS: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS

Maycon Jhony Silva
Andréia Francisco Afonso
Clelia Mara de Paula Marques
UFSCar, PIBID, S.P., CAPES, CNPq

Palavras-chaves: atividades experimentais, ensino e formação inicial.

Contato: jhony.ufscar@gmail.com

Introdução e Objetivo

A educação tem passado por um processo de reestruturação, com intuito de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. E a formação de professores é um dos processos responsáveis por essa melhoria. Entretanto, algumas pesquisas apontam que os licenciandos não estão sendo preparados para enfrentar os problemas cotidianos da sala de aula (Ghedin et al., 2008).

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) tem permitido aos licenciandos do curso de Química da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) entrar em contato com a realidade escolar, já a partir do segundo ano do curso. Os professores em formação têm a oportunidade de participar das reuniões de planejamento, junto ao professor da escola, mais experiente, podendo refletir e analisar as diferentes experiências vivenciadas nas escolas públicas. Também contribuem na elaboração, aplicação e avaliação das atividades de ciências.

A realização de atividades diferenciadas em sala de aula pode incentivar o aluno a buscar o conhecimento, facilitando um melhor entendimento do conteúdo, assim como a utilização de metodologias diversificadas e contextualizadas.

Quando compreende um conteúdo trabalhado em sala de aula, o aluno amplia sua reflexão sobre os fenômenos que acontecem à sua volta e isso pode gerar, conseqüentemente, discussões durante as aulas fazendo com que os alunos, além de exporem suas idéias, aprendam a respeitar as opiniões de seus colegas de sala (Leite et al., 2008).

Após a realização das atividades, se faz necessário um processo de avaliação, para que o professor tenha um parâmetro em relação ao desenvolvimento dos alunos e sobre seu trabalho, permitindo-lhe identificar porque os resultados esperados não foram alcançados, como e onde os estudantes têm dificuldade, permitindo que possam reparar suas dificuldades através do replanejamento. Os resultados positivos ou negativos atribuídos dependem das concepções pedagógicas do professor (Castro & Carvalho, 2001).

Assim, este trabalho tem como objetivo descrever as atividades de ciências desenvolvidas em uma das escolas estaduais da cidade de São Carlos, São Paulo, participante do PIBID, e mostrar o quanto o processo de preparação e aplicação das mesmas contribui na formação de licenciandos, tornando-os mais reflexivos em relação a sua prática.

Metodologia

O curso de licenciatura em Química da UFSCar possui treze bolsistas de iniciação à docência, participantes do PIBID.

O Programa está inserido em cinco escolas da cidade de São Carlos, São Paulo, das quais quatro são estaduais e uma municipal. Na escolha das escolas participantes o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi um dos fatores levados em conta, para que um trabalho colaborativo entre a universidade-escola proporcione uma educação com mais qualidade, elevando esse índice.

No ano de 2010, dois licenciandos acompanharam as aulas em uma das quatro escolas estaduais, para uma maior aproximação com os alunos e a professora de química. Com o passar do tempo, através da convivência no âmbito escolar, foi possível perceber que os alunos apresentavam algumas dificuldades na aprendizagem de Química.

Houve reuniões periódicas com a professora de Química da escola, nas quais chegou-se à conclusão, que era necessária a implantação de algumas atividades para facilitar a compreensão dos alunos, em relação ao conteúdo apresentado. Assim, foram criadas monitorias ministradas pelos bolsistas e realização de experimentos nas aulas.

A monitoria tinha como principal objetivo proporcionar aos alunos momentos de reflexão a respeito do conteúdo estudado e solucionar as dúvidas que surgiam nos exercícios dados pela professora, complementados pelos licenciandos. Na sala de aula, devido ao grande número de estudantes, torna-se difícil solucionar todas as dúvidas, de todos os alunos.

Alguns experimentos foram realizados na sala de aula, como um recurso didático. Todos os experimentos foram elaborados de forma a induzir os alunos ao resultado, através da construção do conhecimento, durante as aulas anteriores. O material utilizado era conhecido e de fácil acesso, pensando na segurança dos alunos e na aproximação com a realidade destes.

Uma Feira do Conhecimento foi realizada no segundo semestre. Alguns professores da escola, de diferentes áreas do conhecimento, trabalharam, com os alunos, alguns temas que poderiam ser abordados. Os licenciandos auxiliaram na elaboração dos trabalhos.

Para termos um parâmetro do desenvolvimento e aprendizagem através do trabalho realizado para Feira, elaborou-se uma ficha com os seguintes tópicos: apresentação, organização, adequação e abordagem do tema e recursos e materiais. Estes quesitos foram avaliados pelos bolsistas das diferentes áreas (Biologia, Matemática, Física, Letras e Química) em uma escala de ótimo, bom, regular e ruim.

A figura 1 mostra a organização das atividades descritas e os participantes envolvidos.

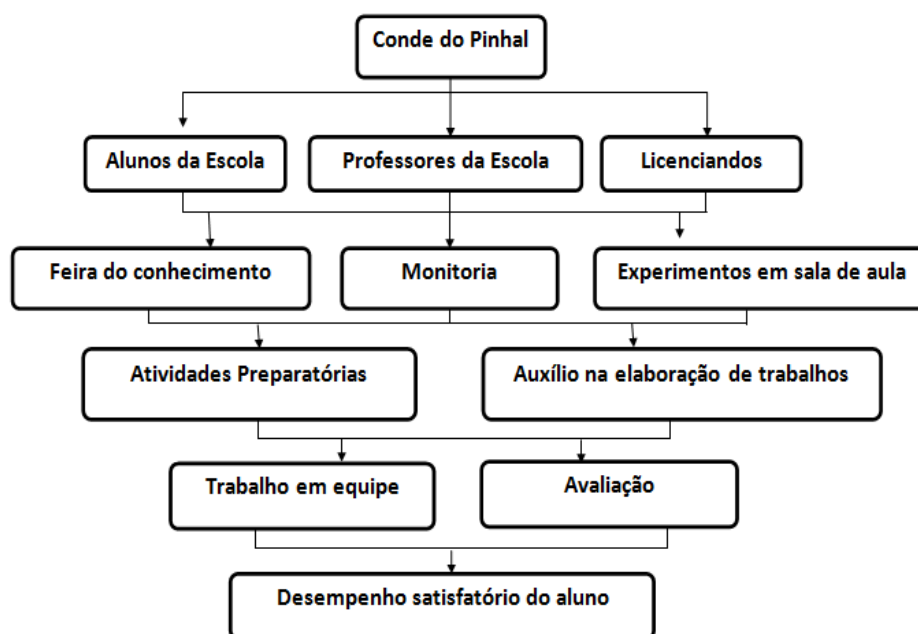


Figura 1: Fluxograma da interação dos membros da equipe na realização das atividades.

Discussão E Considerações Finais

Ao estar inserido no dia-a-dia da escola, o licenciando pode perceber alguns aspectos de grande relevância para um educador como: conhecer a estrutura física da escola, das pessoas que dela fazem parte, da comunidade do entorno e a reflexão constante da própria prática. Relacionar a prática com a teoria vista na academia também se faz necessária, já que essas interações nem sempre são fáceis de serem percebidas.

O PIBID possibilita uma experiência única, pois os licenciandos deixam de ser meros observadores e passam a atuar como participantes ativos nas ações das escolas, agindo como agentes transformadores da realidade escolar atual e tendo a possibilidade de reavaliar as suas práticas (Figura 1).

As participações nas aulas ajudam a superar os momentos de dúvidas a respeito de como ser um educador e enfrentar os problemas que surgem diariamente, tornando-se instrumentos de motivação na busca por formas alternativas para que a aprendizagem se dê.

Os alunos, através das monitorias, obtiveram resultados melhores nas avaliações bimestrais propostas pela professora. A participação dos mesmos também foi significativa nas aulas práticas, pois segundo eles, os experimentos facilitam a aprendizagem, já que a discussão era feita de forma contextualizada.

A Feira do conhecimento proporcionou algo novo para os alunos, já que a elaboração dos trabalhos exigiu que desenvolvessem as habilidades e competências, previstas no PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Este evento permitiu que os estudantes aprendessem a trabalhar em grupo, respeitando opiniões diferentes, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, capazes de questionar e solucionar problemas do ambiente em que vivem.

A interação entre professores da escola, bolsistas de iniciação à docência e os alunos, como mostrado na Figura 1, favorecem uma abrangência de opiniões e discussões que facilitam no desenvolvimento das atividades.

Referências Bibliográficas

CASTRO, A. D. & CARVALHO, A.M.P. **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média.** São Paulo: Pioneira Thonison Learning LTDA, 2001

GHEDIN, E. et. al. **Formação de professores: Caminhos e Descaminhos de Prática.** Brasília: Líber Livro, 2008.

LEITE, A.C.S.; SILVA, P.A.B.; VAZ, A. C. R. **A importância das aulas práticas para alunos jovens e adultos: uma abordagem investigativa sobre a percepção dos alunos do PROEF II.** Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/98/147>>. Acesso em 15 de abril de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, 1997. 126 p.

QUEM ESCOLHE O CURSO DE PEDAGOGIA? UM ESTUDO DA IDENTIDADE DOCENTE

Roselaine Ripa
Rita de Cássia Petrenas
UNICEP/ASSER

Palavras-chave: Pedagogia; Formação Docente; Identidade.
e-mail: roselaineripa@gmail.com - petrenas@bol.com.br

Introdução e Objetivos

O curso de pedagogia no Brasil passou por diversas mudanças desde a sua criação em 1939. Ao longo de sua história foram várias as discussões que emergiram sobre as funções do pedagogo a ser formado. Silva (2006) destaca que a história desse curso é a história da questão de sua identidade. A autora identifica quatro períodos: o das regulamentações (1939 a 1972), o das indicações (1973 a 1978), o das propostas (1979 a 1998) e o dos decretos (a partir de 1999); e afirma que, apesar da fragilidade que reveste tanto o curso de pedagogia quanto a pedagogia enquanto campo de conhecimento, foram vários os avanços com relação ao reconhecimento da sua especificidade e à definição do seu estatuto teórico.

O curso de pedagogia passou a ser um dos temas centrais da legislação complementar em andamento no país desde a publicação da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996). A partir de meados dos anos de 2002 foram publicados deliberações e pareceres que mudaram as denominações e carga horária do referido curso, sempre justificadas com os objetivos de evitar que o curso de formação docente fosse constituído pela improvisação e simplificação e de possibilitar ao futuro pedagogo uma formação que lhe permita atuar em meio às transformações econômicas e sociais da atualidade.

Também observamos que, de 2002 a 2007, o número de cursos de pedagogia cresceu 85%, passando de 1237 para 2295 (AGENCIA ESTADO). Um número que reflete uma das determinações da LDB nº 9394/96 (artigo 62) referentes à formação docente para atuação na educação básica, que deverá ocorrer, preferencialmente, em nível superior, o que pode ser considerado um avanço para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Diante desse cenário, que perspectivas têm os alunos que se candidatam a esses cursos atualmente? Como eles avaliam o processo de aprendizagem ao longo da graduação e no início da atuação profissional? Esses questionamentos foram realizados pelos docentes que atuam em um curso de pedagogia de uma instituição particular do interior do estado de São Paulo e um estudo mais aprofundado está

sendo realizado. Foram planejados três momentos de coleta de dados: quando os alunos concluíram o primeiro ano do curso de três anos, ao término desse e após o primeiro ano de atuação profissional.

Nesse trabalho, apresentaremos os primeiros resultados obtidos a partir da seguinte questão: *“Já faz um ano que você está cursando pedagogia. Como você avalia a sua escolha por esse curso? Ele, até o momento, acrescentou algo pessoal e/ou profissional a você?”* A partir das respostas elegemos algumas categorias para serem analisadas: o valor social de quem está matriculado em um curso de graduação; a percepção do “dom” para ser professora; e o idealismo pela docência. A análise desses dados permitirá investigar como esses sujeitos estão se constituindo como professores, bem como o significado que tal escolha está tendo e terá para a sua atuação profissional.

Metodologia

As alunas que participaram dessa pesquisa concluíram o primeiro ano do curso de licenciatura em Pedagogia em dezembro de 2008. Elas são alunas de uma instituição particular do interior do Estado de São Paulo que ofereceu pela primeira vez, em fevereiro de 2006, o curso de Pedagogia. O curso possui uma grade de 3200 horas divididas em três anos letivos, oferecido no horário noturno. Há um convênio entre a Prefeitura Municipal e a instituição de ensino, que prevê a divisão da mensalidade em três partes: uma parte é paga pelo aluno, outra parte é subsidiada pela prefeitura e a terceira parte pela instituição que oferece o curso. Os profissionais que participam desse convênio são efetivos da rede, atuando como professores, monitores de creche, inspetores de alunos, serventes, dentre outras funções relacionadas ao setor educacional.

A turma é constituída por 42 alunas (todas do gênero feminino), tendo uma faixa etária bem diversificada, entre 19 e 40 anos, aproximadamente. As alunas trabalham em ocupações diversas: são balconistas, secretárias ou profissionais que atuam em creches ou escolas de diferentes níveis de ensino.

As 15 alunas presentes na primeira aula da disciplina “Alfabetização e Letramento”, em fevereiro de 2009, foram convidadas a responder a questão da qual parte esse trabalho. O objetivo foi explicitado e a entrega da resposta foi optativa. Todas as alunas se propuseram a participar.

Discussão

Uma das formas de entender os significados e as significações de determinados grupos é observar suas falas, suas escritas, suas representações, que na maioria das vezes fazem uma analogia com suas vivências e neste caso o seu perpassar pelo contexto escolar durante vários anos.

Ao verificar a escrita das alunas pode-se perceber que de modo quase que unânime fazer o curso de pedagogia foi uma escolha acertada. Segundo Libâneo (2007) a Pedagogia hoje, no Brasil, apesar de viver um grande paradoxo e de ser colocada em xeque pelos setores intelectuais e profissionais do meio educacional, ela está em “alta na sociedade”, pois vários meios profissionais assistem a redescoberta do “pedagogo”.

Ao mesmo tempo, nossa sociedade assiste a uma expansão do número de vagas no ensino superior, algo que tem sido estimulado pelas políticas públicas a fim de se obter um número maior de pessoas com esse nível de ensino. Em um país que historicamente negou a educação para os seus cidadãos, estar realizando um curso superior torna-se uma conquista, tal como destacado por algumas alunas.

[...] algo inesperado, porque nunca achei que depois de tanto tempo fosse voltar a estudar, algo que há muito tempo eu queria para minha vida. E para mim vem acrescentando no campo profissional, pois depende desse curso para meu desenvolvimento [...] (Participante 9).

[...] acrescentou muito no meu campo profissional e pessoal, hoje as pessoas me olham com outro olhar, ao saber que eu faço uma graduação [...] (Participante 3).

[...] o fato de estar cursando e saber que logo terei curso superior, elevou minha auto-estima, mostrou-me que tenho capacidade. Isso traz mais vigor para enfrentar o dia-a dia [...] (Participante 2).

Esse sentimento de valorização por estar realizando um curso superior, após alguns anos como relata uma das alunas e, também devido ao convênio que a instituição realiza com a prefeitura municipal, faz com que as alunas se sintam

incluídas socialmente. Uma das alunas associa essa conquista à atuação do futuro pedagogo e reconhece que terá um papel efetivo nas transformações sociais:

[...] senti que eu poderia fazer algo de bom para a educação no nosso país. Para eu ser professora é uma profissão de muita importância, que é onde se constroem cada um, uma pena que não tenha seu devido valor reconhecido [...] (Participante 4).

Apesar da atuação do pedagogo estar sendo redescoberta, os alunos participantes desse estudo destacam o trabalho docente como sendo a sua principal atuação ao término do curso. Segundo Libâneo (2007, p. 39) o trabalho docente é a “forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula”, diferentemente do trabalho pedagógico que se refere à “atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas”.

Nóvoa (1999, p. 17) amplia essa discussão sobre o papel dos professores ao analisar o processo histórico de sua profissionalização: além de agentes culturais, os professores são também, agentes políticos. Uma questão que é destacada por uma das alunas:

[...] esse curso acrescentou a vontade de crescer cada vez mais e poder mudar o futuro de nossas crianças. Não trabalho na área,mas não vejo a hora de começar (Participante 1).

A atuação profissional em uma sociedade que a cada instante nos impõe uma novidade, nos leva a pensar quais os saberes que são necessários aos professores em seu curso de formação e ao longo da sua carreira profissional. Nóvoa (1999) destaca que o saber pedagógico sempre foi produzido por teóricos e especialistas de várias áreas, criando uma relação ambígua entre os professores e o corpo de saberes e de técnicas que devem adquirir. Algo que leva os futuros pedagogos a acreditarem que basta “ter dom” para atuar junto às crianças.

[...] foi uma ótima escolha, pois antes achava que não tinha esse dom e quando eu percebi que eu realmente estava feliz, me apaixonei, sai do meu antigo emprego para trabalhar diretamente com as crianças e me encantei ainda mais, hoje me orgulho só de imaginar que de mim poderá sair os melhores profissionais [...] (Participante 8).

[...] minha escolha foi porque amo crianças e amo a profissão, é lindo ver um professor que trabalhou o ano todo e no fim deu muitos resultados [...] (Participante 5).

Outras alunas destacam a necessidade da aquisição de saberes que nos fazem ter um posicionamento mais crítico diante da realidade social e que poderão dar os elementos necessários para uma atuação profissional.

[...] O curso me acrescentou muito na parte pessoal e também na profissional. Na pessoal mudou a forma de ver as coisas, discernir melhor as coisas, na parte profissional me ajudou a perceber os erros e os acertos [...] (Participante 7).

[...] acho que foi uma escolha muito importante e que em todas as aulas fui aprendendo muitas coisas novas que vou levar por toda a vida, ao mesmo tempo acho que isso se torna um desafio para mim [...] (Participante 13).

Porém, há alunos que ainda enfrentam a dificuldade de não realizar o curso desejado.

Eu não escolhi o curso por vontade própria, foi indicação da minha mãe e faço por ela. Até agora não acrescentou nada

para mim pessoal e nem profissional, mas espero que mais para frente venha algo para me motivar e concluir o curso feliz, para poder exercer uma profissão na qual eu goste do que faço [...] (Participante 11)

Essas são algumas das diferentes percepções que os alunos demonstraram em suas escritas. São futuros pedagogos que estão construindo a sua identidade docente em meio às novas exigências da sociedade contemporânea e que, apesar das diversas atribuições que o pedagogo pode realizar, é a possibilidade da atuação docente que leva a maioria desses alunos a escolher o curso de Pedagogia.

Considerações Finais

Os registros das alunas nos permitiram analisar as suas percepções diante do seu processo de aprendizagem no primeiro ano do curso que escolheram. A maioria delas declarou ter sido a pedagogia uma escolha acertada e se mostrou motivada com a atuação docente do pedagogo. Destacaram o valor social de quem está matriculado em um curso de graduação e como isso têm influenciado o seu cotidiano. Outras destacaram a descoberta ou a confirmação do “dom” para ser professora, algo que acompanha a profissão docente desde os seus primórdios, principalmente por estar associada à figura feminina. Outras ainda demonstraram o idealismo pela docência enquanto profissão.

As análises realizadas até o momento estão sendo aprofundadas e darão subsídios para a segunda parte do nosso estudo, prevista para o final de 2010. As 15 alunas participantes serão novamente convidadas a responder questões sobre a sua percepção diante do processo de aprendizagem ao longo do curso e as perspectivas de atuação profissional.

Referências

AGENCIA ESTADO. Número de Cursos de Pedagogia cresce 85% em 5 anos. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,numero-de-cursos-de-pedagogia-cresce-85-em-5-anos,430029,0.htm>. Acesso em: 12 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394, de 24 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 25 jan. 2009

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ATRAVÉS DE UMA PROPOSTA PROBLEMATIZADORA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFRB

Elfany Reis do Nascimento Lopes
Jacilene Cruz Magalhães
Pedro Nascimento Melo
Renato de Almeida

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas, Programa de Educação Tutorial – PET Mata Atlântica: Conservação e Desenvolvimento. Cruz das Almas, Bahia, Brasil.

Palavras-chave: Educação, ciências biológicas, comunidade

Email: elfanyl@hotmail.com

Introdução e Objetivo

A investigação da realidade escolar não se configura como um processo simples quando esta é percebida como um sistema complexo e multideterminado. Portanto, constituído por componentes indissociáveis. Professores, técnicos, alunos, pessoal de apoio e comunidade, todos, sem exceção, desempenham papéis fundamentais, ainda que os desconheçam. Estes elementos, juntos, constituem o sistema escolar, e se há alteração em algum deles, certamente o sistema educacional também será alterado. Desta forma, para se entender a dinâmica de uma escola, bem como os efeitos que esta causa nos estudantes, e na sociedade, é preciso “lançar mão” de modelos sistêmicos de investigação, considerando desde o espaço físico que a escola abriga, incluindo as condições oferecidas para o bem-estar dos estudantes, até a relação existente entre as partes que a compõem: corpo docente e discente, funcionários, pais de estudantes, e suas interações com a comunidade em que está inserida.

De modo geral, os sujeitos sociais necessitam de condições básicas e adequadas para o desempenho de suas funções. No âmbito educacional, esta realidade não se torna diferente. Professores, estudantes e funcionários necessitam de condições adequadas para o desempenho de seus papéis, incluindo infra-estrutura e boa formação profissional. Sérios problemas podem surgir quando essas necessidades não são minimamente satisfeitas, podendo resultar em situações que provoquem o afastamento entre as partes, reforçando assim a fragmentação já existente.

No que diz respeito à formação de professores, Saviani (2009) evidencia que no Brasil o preparo dos professores emergiu de forma explícita após a Independência,

quando se cogitou da organização da instrução popular. Paiva (2003) destaca que a questão da formação para o exercício de uma prática docente reflexiva tornou-se um tema recorrente nas duas últimas décadas, quando das discussões sobre formação de professores. Freitas (2002) assinala que as lutas empreendidas a partir dos anos 70, dentro do movimento social mais amplo de democratização, culminaram nos anos 80 em movimentos que direcionaram a formação de professores para concepções mais avançadas de caráter mais crítico. Acredita-se que, por muito tempo, a formação de professores deverá ser objeto de exaustivos debates dentro dos cursos de licenciaturas de todo o país, em congressos, seminários, simpósios e eventos similares, caracterizando-a como um fator de grande importância ao qual se deve lançar um olhar atencioso. Esse debate remete a Cômênus (1997), segundo o qual o “bom professor” seria aquele capaz de dominar a “arte de ensinar tudo a todos”. Esta orientação teórica, que também enfatiza a transmissão do conhecimento, já não mais satisfaz às demandas da contemporaneidade para a formação de professores.

Muito se avançou até o estado atual, principalmente pela implementação da LDB (Lei 9.394/96), que institui a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que esta deva acontecer em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores, e devem fundamentar seus currículos nos princípios da associação entre a teoria e a prática e aproveitamento da formação e experiências anteriores. A Resolução CNE/CP1 de 2002 estabelece que os cursos de formação de professores da educação básica em nível superior, devem apresentar como princípios norteadores a competência como concepção nuclear na orientação do curso, a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, entre outros princípios. A Resolução CNE/CES 7 de 2002 estabelece qual deve ser o perfil do licenciado em ciências biológicas, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas e os conteúdos curriculares básicos e específicos dos cursos de formação.

Para atender às demandas da sociedade contemporânea, a escola deverá se voltar para a formação de sujeitos sociais capazes de encarar criticamente a realidade e capazes de prever e propor soluções sustentáveis para os seus problemas. Dessa forma, necessitaremos de educadores aptos a suprir essa demanda. Para isso os cursos de formação de professores devem constituir currículos que enfatizem a ação reflexiva e a capacitação através de metodologias participativas e problematizadoras. O objetivo desse trabalho é apresentar um relato de uma experiência realizada dentro do curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade

Federal do Recôncavo da Bahia, campus de Cruz das Almas - BA, durante o ano de 2010. Trata-se de uma proposta curricular para o componente Estágio Supervisionado I, que vislumbra a possibilidade de superação dos modelos clássicos e contemplativos de estágio supervisionado, pautando-se no princípio da indissociabilidade entre teoria e prática (PIMENTA *et al.* 2004), e inspirando-se no modelo de pesquisa do cotidiano escolar (CANDAU 1997) como instrumento metodológico de investigação para se chegar a uma prática (teoria-prática) fundamentada na análise e problematização das realidades escolares, incluindo o contexto em que estas estão inseridas. A partir daí pode-se pensar em possíveis ações de intervenção, propondo técnicas e abordagens para o ensino, através de uma maior autoconfiança e disposição para enfrentamento dos desafios da educação escolar.

Metodologia

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) foi criada a partir da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, em 2005, por meio da Lei nº 11.151, sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva. Atualmente composta por quatro *campi*, abriga cinco centros de ensino, vinte e nove cursos de graduação e oito cursos de pós-graduação (UFRB 2010). No ano de 2008 criou-se o curso noturno de Licenciatura em Ciências Biológicas, ampliando-se assim a oferta de cursos de graduação do Centro de Ciências Agrárias e Ambientais (CCAAB), sediado no campus de Cruz das Almas, Recôncavo Baiano.

O componente curricular Estágio Supervisionado I, ofertado no 5º semestre do Curso, com carga horária de 102 horas faz parte de um conjunto de quatro disciplinas de estágio supervisionado (E.S.), totalizando 408 horas, que compõem o currículo do curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRB. Os componentes E.S. I e III são de observação/problematização dos níveis fundamental e médio, respectivamente, enquanto que os componentes E.S. II e IV são da assim denominada regência de classe dos níveis fundamental e médio, respectivamente. O currículo do componente E.S. I objeto de estudo desse trabalho, teve como objetivos norteadores: Promover situações de reflexão e discussão sobre a importância do professor de biologia na sociedade contemporânea; Discutir a importância do estágio orientado para a formação de professores de Biologia e Ciências de educação básica; Propor ações pedagógicas e administrativas para superação de problemas do cotidiano escolar; Planejar situações de ensino e aprendizagem a partir de dados do cotidiano escolar; Estabelecer relações de cooperação entre as escolas de educação

básica do município de Cruz das Almas – BA e o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Antecipando-se ao início das aulas do 2º semestre letivo de 2010 na UFRB, os professores orientadores do componente Estágio Supervisionado I estabeleceram contato com a Secretaria Municipal de Educação de Cruz das Almas com o objetivo de apresentar sua proposta de currículo, além de obter dados sobre a localização, o funcionamento e a estrutura física das escolas de ensino fundamental da Rede Municipal. A partir de uma lista oferecida pela Secretaria de Educação, passou-se a visitar as escolas da Rede Municipal para apresentação da proposta de estágio, conhecimento dos horários de aulas de ciências e solicitação de parceria. Em uma etapa seguinte, buscou-se organizar um encontro, nas dependências da UFRB, Cruz das Almas com os professores (as) (professores cooperadores) responsáveis pelas turmas, cujos horários foram disponibilizados pelas escolas, para apresentação e discussão da proposta do currículo de E.S. I.

Buscando-se a efetivação dos princípios e objetivos norteadores do programa de disciplina previamente formulado, desenhou-se um esquema metodológico com ênfase no diálogo, na investigação, na problematização dos conteúdos e, ainda, o planejamento de ações. Já na primeira semana de aula contou-se com a presença da Secretária Municipal de Educação e de uma representante da Diretoria Regional de Educação (DIREC), órgão ligado à Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia, para apresentação do panorama atual da educação nos respectivos sistemas que estas representam. Durante o desenvolvimento das atividades curriculares programadas, ocorreram momentos de abordagem teórica intercalados com sessões de planejamento das atividades de coleta de dados no campo de estágio. Para a realização dessas ações os estagiários foram orientados a trabalhar em duplas, salvo algumas exceções, como meio de enfatizar a importância do trabalho em equipe e melhor operacionalização das atividades para os professores orientadores de estágio. As sessões de abordagem teórica tiveram como objetivo instrumentalizar os discentes com referenciais que lhes subsidiassem as análises, as reflexões e o planejamento de ações a serem executadas tanto durante o E.S.I e mais adiante durante o E.S. II. O trabalho de coleta de dados foi organizado em três momentos. Inicialmente os estagiários foram orientados a investigar o entorno da escola cooperadora (O termo escola cooperadora foi utilizado para denominar aquelas escolas nas quais as atividades de observação do E.S. I seriam realizadas), observando aspectos geográficos, de infra-estrutura e de saneamento e entrevistando a comunidade sobre

sua relação com a referida escola. Em um segundo momento, a ação investigativa passou a ser desenvolvida dentro da escola. Inicialmente estudou-se a estrutura física, a estruturação pedagógica, administrativa e burocrática, enfatizando as relações de poder. Como última etapa do processo de coleta de dados, investigou-se a dinâmica da sala de aula, utilizando-se das técnicas de observação, entrevista e aplicação de questionários. A partir dos dados coletados e análises realizadas, foram selecionados livremente pelos discentes aspectos da realidade vivenciada para elaboração de projetos de intervenção.

À medida que iam sendo coletados, os dados eram apresentados em forma de relatos e discutidos em fóruns em sala de aula, sendo assim transformados em conteúdos curriculares. Uma vez sistematizados, passaram a compor os relatórios parciais de estágio. Ao final do semestre letivo os estagiários (as) apresentaram, por meio de trabalho escrito e exposição oral, seus projetos de intervenção pedagógica programados para serem executados durante o E.S. II nas mesmas escolas cooperadoras em que realizaram as atividades de observação/investigação do E.S. I. O método de avaliação adotado foi inspirado na perspectiva processual e diagnóstica, incluindo a observação e registro dos resultados obtidos a cada sessão de trabalho e a verificação da qualidade dos produtos das atividades individuais e coletivas. Para efeito de atribuição de notas utilizou-se o modelo de somatório, por considerá-lo mais justo, distribuindo-se o valor total (10,0) entre as seguintes atividades: relatórios parciais (0,75 cada um); projeto de intervenção (4,0) e avaliação do professor cooperador (3,0).

Discussão e Considerações Finais

O contato prévio com as escolas cooperadoras permitiu a caracterização, ainda que precária, das suas condições de infra-estrutura física, sua dinâmica pedagógica e administrativa, oferecendo assim elementos importantes para o processo de orientação discente. O encontro planejado com os professores cooperadores não surtiu o efeito desejado. Apenas dois profissionais, do total de nove convidados compareceram à sala de aula UFRB, proporcionando à turma um momento rico de diálogo, tendo como assunto central as vivências de sala de aula. O encontro com as representantes da Secretaria Municipal de Educação e da DIREC proporcionou à turma a oportunidade de informar-se sobre aspectos estruturais e de funcionamento dos sistemas municipal e estadual de ensino. Além de dados estatísticos sobre a educação no Recôncavo Baiano com ênfase no município de Cruz das Almas.

Os fóruns se constituíram em momentos de efetiva interação dialógica a partir dos relatos das experiências vivenciadas nas escolas, desencadeando-se em um processo que privilegiou a todo o momento a reflexão dos discentes sobre a prática, além de oferecer elementos para a reorientação das ações planejadas e condutas iniciais diante da realidade contatada. Nóvoa (1997) deixa claro que as situações conflitantes que os professores são conduzidos a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo e para isso os futuros professores devem estar sendo preparados.

O processo de formação vivenciado no Estágio E.S. I trouxe à tona outra visão de ser professor mediado pela investigação da realidade escolar. Para Penin (1995), o conhecimento do cotidiano escolar é necessário por duas razões. Primeiro, porque sendo conhecido é possível conquistá-lo e planejar ações que permitam transformá-lo, assim como lutar por mudanças institucionais no sentido desejado. (...) Segundo, porque o cotidiano, sendo conhecido, pode fornecer informações a gestões institucionais democráticas que queiram tomar medidas adequadas para facilitar o trabalho ao nível cotidiano das escolas e melhorar a qualidade do ensino aí realizado. Assim, entendemos que a formação do professor de biologia através de um estágio supervisionado embasado no conhecimento e análise do seu ambiente de trabalho para posterior regência em sala de aula, seja um caminho recomendável para formação de professores capazes de transformar a educação, ainda que isto nos exija muitos outros desafios.

Referências Bibliográficas

BRASIL: **Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 08 de Abril de 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 7 de 11 de março de 2002 - Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de ciências biológicas.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces07_02.pdf> Acesso em: 08 de Abril de 2011.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática.** Vozes, 1997.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes (Paidéia), 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. **Formação de Professores no Brasil**: 10 Anos de embate entre projetos de formação. Educ. Soc. Campinas: vol. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica**: uma (re)visão radical. São Paulo em Perspectiva. v. 14, n.1, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PAIVA, E. V. A formação do professor crítico-reflexivo. *In*: PAIVA, E. V. (org.) **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PENIN, S. **Cotidiano e Escola**: a obra em construção. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. Coleção Docência em Formação – Saberes Pedagógicos. S. Paulo: Cortez, 2004

SAVIANI, D. A Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Programa de Desenvolvimento Institucional 2010 - 2014**. Cruz das Almas, 2009.

A RETÓRICA DA AUTOAJUDA: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?

Silvia do Socorro Celusso
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estácio de Sá – UNESA

Resumo

Este estudo teve como objetivo investigar os significados atribuídos por professores dos Segmentos I e II, do Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro, à literatura preferida e indicada para um professor novato, constatando que 50,81% responderam que os livros de autoajuda são os que melhor os orientam e os auxiliam nas práticas diárias, diante das dificuldades da escola. Estas obras organizam-se em torno da narrativa 'acredite que você pode mudar sua vida e isso se concretizará', constituindo um gênero literário em que seus autores indicam um conjunto de práticas articuladas para o alcance do sucesso pessoal e profissional. Como embasamento teórico para as análises dos discursos das obras citadas pelos professores recorreremos a Retórica como instrumento metodológico articulado com estudos de representação social Moscovici(1978). Os resultados permitiram identificar as técnicas argumentativas utilizadas pelos autores deste segmento literário que pertence ao Gênero Epidítico, pois louva e censura valores defendidos por diferentes auditórios, atendendo assim as demandas dos leitores segundo seus valores, crenças e atitudes. Também permitiu identificar a existência de uma divisão nítida desses livros segundo o gênero de suas audiências: masculino e feminino. Esta divisão encontra-se expressa nas imagens das capas dos livros, segundo a representação social de gênero. As regras e normas de conduta estão ancoradas em operadores éticos diferentes: o operador cuidar, no caso das mulheres; e, no caso dos homens, em obedecer e aplicar as regras do jogo.

Palavras-chave: Autoajuda. Retórica. Práticas Pedagógicas.
e-mail: ilviahelp@gmail.com

Abstract

This essay has as the aim to investigate the meaning acquired and applied by teachers of school children (Segments I and II Junior School) in Rio de Janeiro Public Schools, concerning the reading of selected and suggested pieces of Literature that new graduated teachers shall have according to more experienced teachers. It has been concluded that 50,81% said that self-help books are the ones which best both orient and guide into new teachers daily activities facing school difficulties. These books state that "believe that you can change your life, and this will happen" suggesting practices that promise personal and professional success. It was used Rhetoric as well as Social studies from Moscovici (1978) as a methodological instrument and basis to analyse the discourse of these pieces of writing previously mentioned. The results allowed the identification of the argumentative techniques used by the authors of such kinds of books that belong to the Epidictic genre, in which occurs worship and critic of values defended by different types of audience, pleasing thus, the demands of readers according to their values, beliefs and attitudes. It portrayed that there's an obvious division into male and female audiences. This sexist division is clear in the covers of the publications, according to the social genre split. The rules are different to men and women.

Key-words: Self-help. Rhetoric. Teaching Practices

Introdução

As mudanças ocorridas no atual cenário mundial têm contribuído em grande parte para a produção de trabalhos e discussões no campo da educação, cujo foco está ligado às questões relacionadas com a profissão, formação, trabalho e às práticas curriculares de docentes no cotidiano escolar contemporâneo. Nesse quadro de transformações também se acentuam questões relacionadas às diferenças de classe, de religião, de etnia, de gênero e de identidades, entre outras, e que chegaram à sala de aula levando os profissionais de educação a buscarem alternativas para o enfrentamento dos aspectos desfavoráveis da profissão, sendo comuns as manifestações discursivas que transformam a prática do 'ser professor' em um grande obstáculo: desvalorização e precarização da profissão, acúmulo de funções, carências físicas e emocionais dos alunos e a violência interna nas escolas.

As dificuldades e lutas que se fazem presentes no contexto escolar contemporâneo têm levado professores a recorrer, por vezes, a 'ferramentas de apoio', como a literatura de autoajuda, ao invés da pedagógica na busca de orientação e apoio de suas práticas docentes.

Quando 91 professores, perguntados como se atualizavam e quais leituras escolhiam como significativas para suas vidas e para seu trabalho docente, 50,81% apontaram espontaneamente os "livros de autoajuda" de diferentes autores e temas como leituras recentes. O alto índice de indicação desses livros, por vezes de cunho religioso, dentre eles os espíritas, surgiram nas entrevistas; enquanto os livros didáticos e dos principais teóricos da educação foram pouco mencionados. Quando isso acontecia, nem sempre conseguiam ligar a obra ao autor ou, ao citarem o autor, não denominavam suas obras.

Apoiada neste campo fértil de discussões e argumentos que visam justificar as dificuldades que os docentes encontram no contexto escolar contemporâneo surgiu a idéia de pesquisar, o fenômeno 'autoajuda'.

A literatura autoajuda

Nas últimas décadas, o gênero literário 'autoajuda' transformou-se em fenômeno de vendas no mercado editorial brasileiro e mundial.

Digite a palavra felicidade no sistema de busca *online* de qualquer livraria e em poucos segundos surgirão dezenas de obras prometendo receitas infalíveis para

entender o seu significado, conquistá-la ou mantê-la, seja no ambiente de trabalho, nas relações familiares ou nas amorosas (COVALATTI, 2002).

Com enorme expressividade e aceitação pela sociedade é comum encontrarmos nas livrarias, espaços promocionais estrategicamente reservados nas lojas, bem organizados, onde ficam os livros mais vendidos e onde é predominante a presença das publicações identificadas de 'autoajuda'. Com isso, é possível demonstrar a enorme oferta de 'remédios' editoriais para tudo nesta vida, especialmente se você for comprá-lo na livraria (BIDERMAN, 2004).

A 'indústria dos livros de autoajuda' não é fenômeno específico do Brasil. Na verdade, o mundo inteiro tem as prateleiras das livrarias 'inundadas' com esse tipo de produção literária. Para alguns críticos, é apenas um negócio lucrativo; enquanto, para outros, um 'fenômeno social' que merece análise a partir dos novos contextos sociais, culturais e políticos que influenciaram e ainda influenciam o comportamento dos leitores, levando-os a buscar apoio nesse tipo de leitura.

Na concepção de Rudiger (1995; *apud* ASBARH, 2005, p. 23) 'autoajuda' é:

[...] um conjunto de práticas articulado textualmente que, embora variado em sentido e campo de aplicação baseia-se em um mesmo motivo, no princípio de que possuímos um poder interior, passível de ser empregado na solução de todos os nossos problemas. O denominador de todas elas é um individualismo segundo o qual o indivíduo precisa procurar dentro de si os recursos necessários para resolver suas dificuldades de vida. Os problemas com que luta, embora se originem de fatores sociais, possuem uma natureza pessoal que não tem nada haver com a sociedade.

Para o mercado livreiro do país, ainda não há um consenso em como categorizar o gênero autoajuda, entretanto os consumidores espontaneamente utilizam-no como literário. É fácil perceber a indecisão quanto à categorização dos livros quando se pesquisa nas listas dos livros mais vendidos, as quais semanalmente são apresentadas nos periódicos de circulação nacional. Nessas listas, há três categorias: ficção, não-ficção e autoajuda. Esta última recebe, conforme a publicação, subdivisões: medicina alternativa, mentalismo, neurolinguística e relações interpessoais; em outras: religiões, desenvolvimento pessoal e espírita.

A imprecisão da categoria é sintoma de sua natureza, uma grande diversidade de temas, porém o uso da palavra 'autoajuda' figurar em todas as listas sugere que não importa se o assunto é espiritualidade ou dinheiro, pois, de uma maneira ou de outra, os livros que figuram nessa relação procuram colaborar para o êxito pessoal ou profissional de seus leitores.

Com essa preocupação legítima de vender, por exemplo, as editoras dão aos livros de áreas tão díspares como administração, moda e esoterismo uma embalagem parecida, com títulos que sugerem uma resposta utilitária e simples para os problemas (BIRDERMAN, 2004). A busca permanente do ser humano pela felicidade, o desejo de ser bem sucedido no mercado profissional, encontrar o melhor caminho para a satisfação pessoal, estar bem relacionado com o outro, e, sobretudo buscar a sobrevivência ao que se denominou hoje de o mundo 'do ser individual', são as justificativas que dizem ser as que levam milhões de leitores aos livros de autoajuda.

O fenômeno em foco, 'livros de autoajuda' é formado sobretudo por manuais e textos de prática que contêm, em essência uma metodologia para conquista do sucesso (CAWELTI, 1979).

Parafraseando Aristóteles (2008), a felicidade seria um bem supremo considerando que o bem viver e o bem agir equivalem a ser feliz, sendo que para a maioria das pessoas trata-se de algo simples e óbvio, como o prazer e a riqueza. Contudo, muitas vezes, o mesmo homem a identifica com diferentes coisas: saúde quando se está doente e riqueza quando se é pobre.

Autores como Charaudeau (2004) e Asbahr (2005) julgam que as transformações sociais da modernidade favoreceram a 'busca da felicidade individual', pois os indivíduos perderam seus quadros de referência, que produziu a diversidade de critérios éticos. O acesso à comunicação, particularmente da produção de livros, facilitou a difusão de visões de mundo compartilhadas a respeito de como encontrar a 'felicidade' em nossos dias.

Pelo exposto, acredito que investigar o gênero do discurso que caracteriza os textos, títulos e as capas da literatura de 'autoajuda', a partir do interesse e das justificativas dos docentes leitores deste segmento, permitirá desvelar e compreender que significados são atribuídos pelos mesmos, a partir de seus valores, crenças, cultura, história de vida, angústias e anseios, quando atribuem a estas leituras, modelos e/ou receitas de conduta para o sentido de ser professor nos dias atuais.

Referencial teórico

O discurso de autoajuda geralmente sustenta que o segredo para que alguém melhore sua vida, alcance o sucesso, ganhe dinheiro, está na crença incondicional de que pode realizar seus sonhos, seu projeto de vida, seus desejos (BRUNELLI, 2004). Nas séries de enunciados encontrados neste gênero destacamos alguns:

Os sonhos são os mapas dos navegantes que procuram os novos mundos. Na busca dos seus sonhos você terá de construir um novo

saber, que eu mesmo não sei... E seus pensamentos terão de serem outros, diferentes daqueles que você agora tem (ALVES, 2000, p. 85).

Uma brilhante mãe com uma mão balança um filho, com a outra muda o mundo. Um deslumbrante professor com uma mão escreve na lousa, com outra move a sociedade (CURY, 2007, p. 150).

A construção da felicidade depende da capacidade de absorver a frustração e usufruir os ganhos e aprender com tudo isso (TIBA, 1995, p. 115).

Estes argumentos constituem-se em torno de metáforas (em 1 e 2); de uma definição estipulativa: o que se deve fazer (em 3). São técnicas retóricas que instituem o que se diz ser o real (no caso das metáforas e da definição estipulativa), que buscam persuadir o leitor por apresentar um modo de fazer promissor (em 5). Caso os leitores adiram aos argumentos, então julgarão que tem em mãos 'um mapa' para chegar a um 'novo mundo', aquele apresentado pelo autor. Esse gênero institui valores, censura e louva o que se considera preferível ter e/ou fazer em certo momento e para certos grupos sociais; portanto pertence ao gênero retórico epidítico. Neste gênero retórico os autores dirigem-se explicitamente a auditórios, segundo suas características (sexo, idade, local de trabalho, tipo de trabalho), o que se encontra marcado nos discursos, com a finalidade de obter a adesão total aos modelos propostos. Os autores persuadem porque falam a língua dos grupos, por isso a análise retórica é o instrumento adequado para identificar os valores sustentados pelos leitores.

O domínio das técnicas retóricas permite apreender o que as pessoas consideram desejável em diversas situações. Saber analisá-las é importante porque elas são empregadas por todas as pessoas no cotidiano, de modo consciente ou não, em situações formais ou não. Em Psicologia Social, assim como nas demais Ciências do Homem, o domínio das técnicas retóricas permite maior acuidade na exposição do que as pessoas pensam e sentem em uma dada situação. Uma pessoa reconhecida como autoridade em um grupo que se mostrou incapaz de resolver conflitos, por exemplo. Seu poder não provém de algo externo ao *ethos* do grupo, por isso é preciso apreender os valores que ele defende (MAZZOTTI; ALVES-MAZZOTTI, 2009).

As obras de autoajuda apresentam aos leitores um conjunto de argumentos que censuram e louvam o que se considera preferível fazer ou ter, o desejável, prometendo tornar melhor a vida pessoal e profissional, persuadindo-os que a busca da felicidade está ao alcance da mão por meio de receitas apresentadas. Trata-se,

portanto, de um discurso voltado para provocar ou aumentar a adesão às teses apresentadas por seus autores, para os auditórios particulares, segundo as observações de Perelman, pressupondo que torna-se necessário um contato entre o orador e seu auditório, o discurso precisa ser escutado, e que um livro seja lido.

A maioria das publicações de autoajuda baseia-se na valorização da estima do indivíduo, pregando a ideia de que o sucesso depende de ações que estão ao alcance de todos. Por censurarem e louvarem o desejável para o grupo, então os livros de autoajuda pertencem ao gênero epidítico que tem por referência auditórios particulares, aos quais seus oradores buscam persuadir, e assim os analisamos.

O epidítico busca estabelecer a coesão grupal, e pode ser considerado, segundo Kennedy (1998, *apud*: MAZZOTI, 2007, p. 12 a 15) “como uma prática arcaica, que remonta aos animais sociais”. Mais adiante (p. 20) o autor sustenta:

Epidictic is the most problematic of the traditional Western species of discourse, that in which an audience is not called to make some specific judgment or take some specific action. [...] Some speeches console or inspire an audience by instilling or renewing values and beliefs and a sense of group identity¹⁷.

O significado da identidade do grupo sustenta-se em suas crenças coletivamente produzidas e historicamente determinadas, as que não podem ser postas em questão por constituírem o fundamento do modo de vida e do sistema de valores do grupo (cf., MAZZOTTI; ALVES-MAZZOTTI, 2009).

O discurso epidítico dos livros de autoajuda se propõe a auxiliar e confortar por meio de exemplos, regras e condutas a vida de um indivíduo ou para uma instituição. Ao elogiar pessoas, cidades, nações, figuras sobrenaturais, animais e coisas estabelece um modelo a ser seguido. Essa ‘modelagem’ das condutas será persuasiva caso tenha por alvo auditórios particulares que já admitem ‘os fatos’, os valores e crenças. Por essa razão, a análise retórica dos livros de autoajuda precisa explicitar os auditórios para os quais eles são persuasivos.

Os livros de autoajuda parecem falar ao auditório universal, para qualquer auditório. No entanto, identificamos dois auditórios: o feminino, constituído em sua maioria por professoras e educadoras em sentido extenso; o masculino constituído por gestores ou administradores (corporativo).

¹⁷ O discurso Epidítico é o mais problemático da espécie ocidental tradicional do discurso, em que uma audiência não é chamada para fazer algum julgamento específico ou tomar alguma ação específica. [...] Alguns discursos consola ou inspira uma audiência por inculcar ou renovar valores, crenças e o senso da identidade grupal.

A Representação Social, portanto, não é uma cópia nem um reflexo, uma imagem fotográfica da realidade: é uma tradução, uma versão desta. Ela está em transformação como o objeto que tenta elaborar.

A adesão de professoras aos livros de autoajuda permite apreender os seus valores, além disso, a análise retórica dos livros, desde as imagens de suas capas até a estruturação discursiva, permitiu identificar como os oradores e seus auditórios apreendem os objetos do mundo, como instituem o que julgam ser o real, o que orienta suas ações, portanto suas representações sociais.

Metodologia

Para a realização de qualquer investigação ou pesquisa científica, torna-se necessário a execução de um bom planejamento. O planejamento deverá conter a focalização do problema e os procedimentos metodológicos a serem adotados. Para a análise das questões propostas neste estudo optou-se pelos pressupostos da pesquisa qualitativa. A confiabilidade e aplicabilidade dos conhecimentos reproduzidos nas ciências sociais e na educação dependem da seleção adequada de procedimentos e instrumentos, da interpretação cuidadosa do material empírico ou dos “dados”, de sua organização em padrões significativos, da comunicação precisa dos resultados e conclusões e da validação destes através do diálogo com a comunidade científica (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004).

A escolha pelo paradigma se justifica, tendo em vista, que ao investigar a preferência defendida no grupo de professores do ensino fundamental da rede pública do Município do Rio de Janeiro pela literatura categorizada de autoajuda, não se pode perceber este fenômeno como isolado, pois esse se atrela a diversos aspectos tais como, comportamentos, religião, crenças, valores, interações, pessoas, eventos, experiências, atitudes, etc. atos humanos presentes na sociedade.

Como estratégia de investigação na coleta de dados utilizou-se os seguintes instrumentos:

a) Questionários – foram em número de dois. O primeiro preenchido com informações sócio-econômicas e profissionais, e as seguintes perguntas: Que tipo de livro você gosta de ler? Alguns livros e autores se tornaram referência para você? Que leituras mais influenciaram a sua formação como educador? E um segundo questionário enviado por meio eletrônico objetivando caracterizar o perfil dos novos sujeitos, incluindo uma única questão: Liste, pela ordem, 5 livros que você recomenda ou recomendaria para um(a) professor(a) iniciante, e apresente uma breve justificativa.

b) Entrevistas – realizadas com gravação em áudio, que focalizaram trajetórias profissionais, inserções sociais, professores e autores que marcaram a formação profissional e as práticas docentes dos entrevistados;

c) Observações – realizadas em visitas presenciais a diferentes livrarias, do Município do Rio de Janeiro, cujo intuito era o de conhecer as técnicas de disposição e formas de “apresentação ao público” da referida literatura autoajuda e acompanhar as vendas e diferentes reações dos leitores diante das bancas. Paralelamente fazia também visitas as “lojas virtuais” via *internet*, a fim de acompanhar a trajetória dos livros indicados;

d) Diário de Campo – local em que eram registradas todas as observações, críticas e comentários ouvidos sempre que surgia o tema “autoajuda”.

e) Observação e análise das imagens dos livros categorizados de autoajuda;

Para nossa análise selecionamos inicialmente os 5 livros/autores mais indicados pelas professoras; e para a seleção dos livros voltados para o público empresarial, buscaram-se os 5 livros segundo vendas e indicações de consultores e palestrantes voltados para o público denominado “dos negócios”, e um acompanhamento nas relações dos livros mais vendidos indicados pelos principais periódicos semanais da mídia.

Assim de posse do material coletado foi possível estabelecer as questões que nortearam este estudo: Por que professores optam pelos livros de autoajuda? Por que escolher determinados autores? Quais os motivos reais de suas escolhas? O que dizem estas leituras? Que sentidos são atribuídos para justificarem suas escolhas? Em que medida estas leituras contribuem na suas práticas docentes?

Numa segunda etapa o critério de seleção centrou-se nos “títulos” e nas “capas”.

O estudo da imagem é assim, um empreendimento interdisciplinar. ‘Vivemos no século da imagem’, é o que se ouve com freqüência. *Clichê* bem contestável, pois os outros séculos comunicaram-se bem mais pela imagem que pelo texto escrito

O pontapé inicial da retórica da imagem, na, França foi dado por Roland Barthes, em seu artigo publicado em *Communications* no ano de 1964 (REBOUL, 2004). Pelas capas e conteúdos dos livros de autoajuda sabemos quais são seus leitores. Para Barthes, a imagem é como uma linguagem não verbal, e como linguagem, mantém relações com seus elementos internos para produzir um sentido na comunicação entre os indivíduos. O estudo das capas se tornou um excelente instrumento para análise e compreensão das representações sociais.

As capas nos revelam que para os homens, o sucesso na vida empresarial predomina os argumentos vinculados à guerra, a luta diária, onde a estratégia é vencer, as táticas coadunam-se com as situações, tal como a retórica. E para as mulheres? Elas vencem com outras armas, as da sedução, outro nome de persuasão, com o parecer ser mãe ou tia, sem sexo. Os livros expressam a dissociação do humano entre dois sexos, duas essências: a 'feminina' e a 'masculina', a relação do homem com o poder é diferente, o homem prepara-se para o poder, enquanto a mulher é mais generosa. Assim a capa é a roupa dos livros, a quem se dirige, afirmam e reafirmam a divisão empírica da ética: a do cuidar do outro e o vencer o jogo (guerra) segundo as regras.

Conclusões

Os resultados apontaram a existência de uma divisão nítida desses livros segundo o gênero de suas audiências: o masculino e o feminino. Assim, os livros expressam a dissociação do humano em duas "essências": a feminina e a masculina. O uso da Retórica como instrumento metodológico de análise identificou que os livros de autoajuda, assim categorizados pelas diferentes mídias do segmento literário, pertencem ao gênero epidítico, pois louvam e censuram valores defendidos pelos auditórios, atendendo as demandas dos leitores segundo seus valores, crenças e atitudes.

A análise das imagens das capas dos livros de autoajuda mostra que eles são dirigidos para auditórios claramente identificados, que os reconhecem como 'seus livros', aqueles que podem auxiliar os membros dos auditórios em crises pessoais e profissionais.

As capas dos livros escolhidos pelos professores permitiram observar que as imagens denotam fortes valores atribuídos ao sexo feminino defendido pelos discursos dos mesmos em que o sentido de doação e dedicação está presentes.

As análises das capas dos livros escolhidos pelos professores denotam que os símbolos utilizados como recursos por seus autores, demonstram os valores sustentados e defendidos por este auditório. São valores que representam sentimentos maternos, característicos da "essência feminina". Estes livros quase sempre contêm imagens de mulheres em representações próprias do gênero feminino e gestos que contêm qualidades das mães, como: carinho, afeto, amor. Outras vezes, são indicações e preocupações com a segurança e proteção com as crianças, como o simples ato de segurar a mão.

Pode-se concluir que essa preferência deve-se ao fato de que os livros de autoajuda são os que melhor os orientam e os auxiliam nas práticas diárias, diante das dificuldades da escola.

As capas dos livros do mercado corporativo que são àquelas voltadas para o público masculino e que representam os profissionais da área de negócios apresentam os valores centrados em argumentos vinculados à guerra (luta diária), cuja principal estratégia é vencer. As táticas utilizadas centram-se no sucesso profissional, em ser um vencedor, ganhar dinheiro.

Nota-se claramente que a relação do homem com o poder é diferente. O homem reforça valores que se coordenam pela obediência às regras. E os das mulheres? Elas vencem com outras armas, as da sedução. A mulher é mais generosa e os argumentos femininos centram-se no cuidar.

Em relação ao grupo das professoras, a ética defendida por elas e expressa nos textos e nas capas dos livros de autoajuda, nos auxilie compreender alguns impasses na formação de professores, especialmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que há predominância do gênero feminino na profissão, cujos argumentos centram-se no cuidar, em ser responsável pelo outro, ser benquisto e aprovado pelo afeto e não pela competência profissional, no que reforça o discurso epidítico que louvam os valores sustentados pelas professoras, que acentuam seu caráter de doação e dedicação aos alunos, se fortalecem em pares entre colegas de sala de aula identificando-se como “grupos familiares” e reforçando a condição do gênero feminino.

A adesão das professoras aos livros de autoajuda não deve ser visto com menosprezo, nem tão pouco como ausência de consciência profissional, pois se trata somente da reafirmação dos valores que precisam defender para sobreviver.

È neste âmbito que a pesquisa a respeito das leituras das professoras nos interessa, uma vez que espontaneamente elas indicam os livros de autoajuda, representam um contexto interlocutivo comum em que circulam informações, imagens, palavras e afetos sustentados e defendidos no espaço da escola. Em nossa pesquisa constatou-se que existem indicações de autores categorizados pelo segmento indicados como referências bibliográficas curriculares para cursos de formação de docente.

Nos livros voltados para o setor de negócios o discurso utilizado por seus autores não difere, em muito, dos citados pelas professoras. Aqui o público é o “homem organizacional”, cujos temas estão voltados para empresas, executivos,

profissionais de vendas e outros. O intuito é o mesmo: indicar normas, condutas, comportamentos que levarão seus leitores ao sucesso na carreira, tanto pessoal como profissional, em que a segurança financeira é a meta.

O objetivo deste estudo não foi o de censurar os livros, seus autores e seus leitores, mas compreender os valores, comportamentos, atitudes, emoções e sentimentos defendidos por milhares de leitores desse gênero literário.

Referências Bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F.; **O método nas ciências naturais e sociais**: Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Ed.Thomson, 2004.

ALVES, R.; **A alegria de ensinar**. Campinas: São Paulo. 2000.

ARISTÓTELES; **Ética a Nicômaco**. São Paulo. São Paulo. Editora Martin Claret, 2008.

ASBAHR, M.; **Os professores leitores dos livros de auto-ajuda para crianças**. 2005. 175 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

BARTHES, R. (1964); *In*: REBOUL, O.; **Introdução à retórica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, p. 14, 2004.

BIDERMAN, I.; **Folha de São Paulo**. Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acessado em: 06/05/2004.

BRUNELLI, A. F.; **O sucesso está em suas mãos**: análise do discurso de autoajuda. 2004. 164 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade IEL / UNICAMP. São Paulo, 2004.

CAWELTI, J.; **Ringer to sheely to pirsig.The greeming of American ideals of success**. *In*: CLARK, T.; Ed. The self-made American bowling green (OH), bowling green. University. Press. p. 151. 1979. *In*: RÜDIGER.; **Literatura de autoajuda e modos de subjetivação na Cultura de Massa Contemporânea**. 2006.

CHARANDEAU, P.; MAINGUENEAU, D.; **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

COVALATTI, F.; **Os manuais e suas receitas**. 2002. Disponível em: <http://galileu.globo.com./educ/128rdossie5htm-2002>. Acessado em: 07/06/2009.

KENNEDY, G. A.; **Comparative Rhetoric. Encyclopedia of Rhetoric**. Oxford University Press. Oxford, 2001.

LEAL, P. M. V.; **Retórica feminista**: a construção da imagem do homem em capas de revistas americanas. 2006.

MAZZOTTI, T. **Confluências teóricas**: Representações sociais, sociolinguística, pragmática e retórica. 2007. Disponível em: <http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leitura.Ol/conflencias-teoricas-representações-sociais.sociolinguistica-pragmatica-e-retorica#id.7> Acessado em: 10/10/2009.

_____; ALVES-MAZZOTTI, A.; **Análise retórica como instrumento para a pesquisa em Psicologia Social**. No prelo. 2009.

MOSCOVICI, S. A.; **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

REBOUL, O.; **Introdução à retórica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004.

RÜDIGER, F.(1995); *In*: ASBAHR, M.; **Os professores leitores dos livros de auto-ajuda para crianças**. 2005. 175 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

A PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO EDUCADOR SOCIAL EM UM PROJETO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: O PROJovem ADOLESCENTE

Joselaine de Araujo
Paula de Goes Rosa
Universidade do Oeste Paulista, SP
Renata Portela Rinaldi
Universidade Estadual Paulista, SP

Palavras-chave: Formação de Professor; Educador Social; Educação Não Formal.

Contato: jlainearaujo@hotmail.com

O presente trabalho apresenta resultados de uma investigação acerca da valorização do educador social por meio do estudo do seu perfil profissional junto a um projeto de educação não formal denominado “Projovem Adolescente”, no Município de Presidente Prudente/SP. Dadas às limitações a qual dispomos neste texto é certamente impossível aprofundar as análises dos resultados obtidos. Dessa forma, optamos por apresentar os resultados que nos possibilitam compreender como se constitui a prática-pedagógica do educador social no projeto em tela.

A pesquisa teve sua sustentação teórica organizada a partir de dois eixos: “A Educação Não Formal” e “A Formação de Professores”. No primeiro, buscamos uma reflexão acerca da educação não formal, considerando-a uma modalidade de educação e partimos do entendimento de que nas diversas faces da educação na sociedade há aquela que não se realiza no espaço da escola regular, mas é complementar a ela, onde também se desenvolve processos de aprendizagens e construção de saberes. No segundo, partimos do princípio de que a prática é o principal caminho para efetivar a ação pedagógica em que os profissionais docentes foram se apropriando ao longo de sua formação. Para o desenvolvimento de uma prática bem sucedida, ao longo desta formação, o professor (ou educador) vai se apropriando de conhecimentos e saberes teóricos, de conteúdos específicos e experienciais que respaldam sua ação docente no momento em que inicia o exercício da profissão (TARDIF, 2000). Visando compreender a articulação dos eixos supracitados, apresentamos o Projeto Projovem Adolescente (BRASIL, 2008) como a ação socioeducativa na qual se concretiza a prática do educador social, ou seja, onde se cumpre o papel de facilitar a trajetória de cada jovem e do coletivo juvenil na direção do desenvolvimento pessoal e social, contribuindo para a criação de um ambiente educativo, participativo e democrático. Neste campo prático do projeto, a competência docente engloba planejar, organizar e executar as ações socioeducativas, especialmente os encontros de cada coletivo (grupo de

adolescentes), bem como integrar os profissionais da equipe ao planejamento geral do serviço socioeducativo, articulando e integrando todas as ações que possibilitem o bem-estar e o desenvolvimento do adolescente. Tais serviços envolvem de forma articulada, um conjunto de ações dos dois âmbitos da proteção social – básica e especial – e busca desenvolver seguranças sociais de acolhida, convívio familiar e comunitário.

A ação socioeducativa, de acordo com a sua natureza e tipo de organização, apresenta-se em três modalidades distintas (encontros, oficinas de cultura e esporte e lazer, e oficinas de formação técnica geral) e busca ser compreendida como uma intervenção formadora, deliberada, planejada e participativa que cria situações desafiadoras que estimulam a capacidade reflexiva e crítica dos jovens. Adicionalmente, os orienta na construção e reconstrução de suas vivências na família, na escola, na comunidade e na sociedade, contribuindo para o processo de formação de sua identidade pessoal, de futuro profissional e de cidadão. Estas ações são orientadas por três eixos estruturantes: Convivência Social, Participação Cidadã e Mundo do Trabalho e estão apoiadas nas dimensões dialógica, reflexiva, cognitiva, afetiva, ética, estética e lúdica (BRASIL, 2008).

A metodologia que orientou a pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa e teve por objetivo promover o confronto entre os dados, as evidências, às informações coletadas sobre o assunto e o conhecimento teórico acumulado (LÜDKE, 1986) a respeito das peculiaridades da prática didático-pedagógica do educador social no projeto de educação não formal “Projovem Adolescente”, no Município de Presidente Prudente/SP. Como sujeitos da pesquisa, participaram os educadores sociais diretamente envolvidos nas ações socioeducativas do projeto. O método de investigação esteve pautado nas técnicas de análise bibliográfica, análise documental e entrevistas. Os dados coletados são predominantemente descritivos [...] o material obtido nessas pesquisas é rico [...] inclui transcrições de entrevistas [...] e extratos de vários tipos de documentos.

Os resultados obtidos junto aos educadores sociais do projeto em tela nos leva a acreditar que o maior desafio para um professor (educador) iniciante é conhecer, por um lado, as teorias implícitas na sua própria prática e, por outro, mediar ou promover condições para que diante das teorias, tenha condições de modificar suas concepções, posturas, crenças e ações na prática educativa (TARDIF e RAYMOND, 2000; ROLDÃO, 2007; NÓVOA, 1995), sobretudo nas ações socioeducativas em projetos de educação não formal, por exemplo, como o Projovem

Adolescente. A partir dos levantamento junto aos educadores foi possível observar que as maiores complexidades para sua atuação, durante os encontros com os adolescentes, são as defasagens de aprendizagem destes, sobretudo de leitura e interpretação de textos, além do comportamento descomprometido e desinteressado que esses jovens manifestam. Adicionalmente, ao longo do desenvolvimento das oficinas, outra dificuldade está na falta de infraestrutura dos Centros de Referência da Assistência Social, onde as atividades físicas e recreativas também acontecem. Diante deste quadro desafiador, os educadores sociais passam a delinear objetivos e planejar ações para sua superação ou minimização no trabalho junto aos adolescentes.

Foi possível identificar, também, que a prática do educador social é correspondente à do profissional que atua na educação formal como docente, sendo, portanto, necessária uma formação pedagógica para o exercício da profissão na educação não formal que garanta a efetividade do ensino em seu espectro mais amplo, que engloba além do desenvolvimento cognitivo complementar ao da escola, o desenvolvimento comportamental, afetivo, moral e social. Para os respondentes, a formação necessária para atuar na educação não formal perpassa pelo Ensino Superior completo na área de educação ou, ainda, outro curso de licenciatura, bem como experiência didático-pedagógica e formação continuada.

Os resultados obtidos, bem como os estudos realizados nos evidenciam que em cada campo de atuação da educação há um profissional atuando para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive. Na educação não formal, este profissional é o Educador Social. De acordo com Gohn (2010) na ação profissional o principal instrumento de trabalho do educador social é o diálogo. Não o simples “jogar conversa fora”, mas o diálogo tematizado, estruturado com base nas propostas das atividades. Somam-se a ele o estudo de fundamentos teóricos e a prática de atividades que visam a uma formação integral do sujeito, não apenas aquela relacionada ao avanço dos aspectos cognitivos.

Trata-se de um perfil em que associadas as suas competências, habilidades e atitudes, ou saberes profissionais, o trabalho do educador social deve ter, sem dúvida, uma boa dose de espontaneidade, mas pautado em princípios e metodologias de ação, que incluem estudo de indicadores socioculturais e econômicos, contextualização da comunidade no conjunto das redes sociais e temáticas de um município e pesquisa histórica.

As atividades desenvolvidas pelo educador devem não apenas mapear o presente, mas também levantar prognósticos, lidar com as incertezas e desafios de se

trabalhar com uma população de alunos diferenciada em seu perfil. As possibilidades que o futuro oferece são uma força que alavanca mentes e corações em busca de mudanças. A esperança – fundamental aos seres humanos – reaviva-se quando trabalhamos com os sonhos e desejos de um grupo, especialmente aquele que em grande parte das vezes se encontra em situação de risco, relativo ou absoluto, como é o caso de adolescentes do Projovem Adolescente.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Adolescências, juventudes e socioeducativo: concepções e fundamentos**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Traçado metodológico**. Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2008.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleções questões da nossa época; v. 1).

_____. **Não-fronteiras: universos da educação não-formal**. -- São Paulo: Itaú Cultural, 2007. 96 p.

LUDKE, M.; ANDRÉ M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 5. ed.rev. – Ijuí: Unijuí, 2006.

RINALDI, P. R. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online**. FAPESP – Tese de Doutorado, PPGE - Metodologia de Ensino, UFSCar, 2009.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 05 de set. 2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários - Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de**

Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 16 de out. 2010.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n.73, Dez./00. Disponível em:<<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 05 de set. 2010.

ANÁLISE DO PROCESSO INCLUSIVO NOS MUNICÍPIOS DE ALFENAS (MG) E ARARAS (SP): DISCUSSÕES PRELIMINARES

Claudia Gomes
Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG
Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL
Fernanda Vilhena Mafra Bazon
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Campus Araras

Palavras-chave: inclusão; formação docente, PIBID

Contatos: claudiagomes.psi@bol.com.br - febazonccaufscar@gmail.com

Introdução

Como se sabe, as discussões quanto à proposta de inclusão permeiam o panorama escolar há décadas, mas foi a partir de 1994, que as questões proclamadas ganharam foro mundial pela Unesco, em documento intitulado *Declaração Mundial de Salamanca*. Posteriormente, na América Latina, documentos como a *Declaração de Guatemala* (1999) e a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência* (2001) deram novo impulso às discussões sobre a inclusão escolar.

Já no plano nacional, pode-se notar no cenário atual da educação brasileira em que a inclusão escolar configura-se como tema candente, assim como ilustra a legislação disponível no portal do Ministério da Educação, dos anos 1988 a 2010, incluindo o artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que pressupõe que o Estado tem como dever proporcionar o atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, outros documentos como o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (1996), o *Plano Nacional de Educação* (2001) e, mais recentemente, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (2001), assim como a *Resolução Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão* (2008), são exemplos legais e políticos que amparam a temática da inclusão escolar, e que buscam acima de tudo, reestruturar as bases organizacionais e pedagógicas das escolas para que venham possibilitar a inclusão e permanência de seus alunos.

Para tanto, um dos requisitos essenciais para que as condições necessárias para que a inclusão escolar se efetive e não se restrinja ao processo de aceitação do alunado com NEE no ambiente escolar é a formação de professores, já que são eles que trabalharão diretamente com estes alunos e precisam garantir sua inserção no processo de aprendizagem. Michels (2008), ao analisar diversos documentos internacionais, destacou o papel preponderante dos professores na nova ideologia que

baseia a educação inclusiva e salientou a falta de preparo dos professores brasileiros, sendo esta uma das grandes causas apontadas para o fracasso escolar.

Prietro (2003) ressaltou que uma das competências dos professores trata-se do respeito e reconhecimento da diversidade dos alunos em seus aspectos sociais, culturais e físicos, devendo detectar e combater toda e qualquer forma de discriminação. Esta competência relaciona-se com os valores da sociedade democrática. Outro conjunto de competências destinadas aos professores refere-se à compreensão do papel social da escola, podem ser citadas: a participação coletiva e cooperativa da elaboração e gestão escolar; promoção da prática educativa com respeito às características do alunado; propiciar relações de parceira e colaboração alunos-pais-professores na comunidade escolar.

Assim, de modo geral, diversos estudos sobre a proposta de inclusão escolar parecem alertar para a importância de uma maior atenção na implementação das políticas, enfatizando que a proposta só será efetivada com sucesso quando compreendida como consequência de uma discussão da necessidade de mudança do paradigma educacional vigente. Esta mudança de paradigma deve dar ênfase a um maior compromisso com a diversidade humana e com as transformações das representações das diferenças (BASTOS, 2003; CARMO, 2000; PESSINI, 2002).

É ingênuo pensar que requalificando, ilustrando, transmitindo ciência ou novas teorias sociais, de didática ou de currículo, a sociedade e os cidadãos, assim como a escola e seus mestres mudarão. Essa é a tradição positivista que ignora os valores, o senso comum, a sensibilidade e a intuição humanas tão determinantes das práticas sociais, educativas e culturais, pois acima de tudo, toda ação educativa é anteriormente uma ação humana (ARROYO, 1998; GOMES & GONZALEZ REY, 2007).

Com base nesses aspectos é possível afirmar que não é possível levar a cabo qualquer proposta de inclusão escolar sem considerar as especificidades dos professores – sua história, sua formação, suas pré-disposições para se engajar no processo. Como podemos pensar em professores inclusivos, quando eles próprios permanecem à margem das relações organizacionais, pedagógicas e políticas das instituições escolares?

Pensar em ações de formação e atuação profissional que insiram seus profissionais educadores em novas esferas de compreensão e vivência da proposta inclusiva, nas quais possam questionar, discordar, elaborar e criar ações de enfrentamento cotidiano, que embasem a autenticidade profissional de cada docente é

uma das considerações necessárias e centrais para a configuração de novos sentidos para a inclusão. Consideramos que somente por meio da vivência e experiência de novas ações e reações, não apenas produzidas e estipuladas pelas normas e deveres, costumes e regras da instituição, mas vividos como espaço de apropriação, reação e subversão permitirá aos docentes novas formas de compreender e contemplar o agir docente inclusivo.

Desta forma, considerando o compromisso da Universidade na produção e divulgação do conhecimento científico, com base no contexto social, a fim de que especificidades regionais sejam mapeadas, e que sustentem estratégias de mudança, o presente projeto de pesquisa visualiza a contribuição na construção de um cenário de inclusão escolar em duas cidades Alfenas (MG) e Araras (SP). Ressalta-se que ambas as cidades possuem características semelhantes, já que se localizam no interior de seus respectivos estados, que podem ser caracterizadas como municípios de médio porte, e possuem escolas públicas atendidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Desta forma os resultados da presente investigação auxiliarão na formação docente dos alunos destas instituições tanto a partir da produção e divulgação de dados locais quanto da participação destes alunos no estudo e nas possíveis ações de intervenção que decorrerem dele.

Se por um lado, a consideração e o investimento das esferas públicas nesse processo de formação e qualificação docente são divulgados por diferentes programas e propostas, como o PIBID e o REUNI, por outro, avaliações específicas parecem necessárias como a avaliação do programa e o redirecionamento de novas ações. A partir desta consideração a presente pesquisa será desenvolvida no âmbito das escolas públicas de ensino fundamental atendidas pelo PIBID. Este programa foi criado visando à valorização do magistério e o apoio aos alunos de cursos de licenciatura plena das instituições municipais, públicas e comunitárias sem fins econômicos de educação superior. Dentre seus objetivos estão a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e a inserção dos alunos destes cursos nos cotidianos das escolas públicas, promovendo assim a integração da educação superior com a educação básica. Além disso, o programa busca proporcionar aos licenciandos experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes interdisciplinares e inovadoras com vistas a superar problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, este estudo lança como **objetivo geral** analisar as condições de inclusão escolar nos municípios de Alfenas e Araras no âmbito do PIBIID. A análise destas condições requer tanto um mapeamento da situação geral de inclusão dos alunos com necessidades especiais educacionais, quanto da formação dos professores e concepções que norteiam suas práticas educativas.

Metodologia

Participantes e Local da Pesquisa

Frente ao objetivo geral de mapeamento do perfil sócio-demográfico, profissional e representacional de professores das cidades de Alfenas e Araras, no que concerne à questão da inclusão escolar de alunos com NEE, serão convidados a participar do estudo 100 profissionais vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), dentre alunos bolsistas, docentes, supervisores e diretores/coordenadores vinculados e atendidos pelo programa.

Instrumentos

No que se refere ao levantamento do perfil sócio-demográfico, e profissional dos docentes, os dados serão obtidos por meio da aplicação de questionários composto por questões objetivas que visam caracterizar: formação; atuação profissional; conhecimento da temática inclusiva; preparação continuada para a inclusão escolar; concordância com o processo de inclusão escolar; reconhecimento das necessidades especiais; pontos favoráveis e desfavoráveis da inclusão escolas nas escolas regulares.

Já os dados relacionados a caracterização da instituição escolar e da equipe de trabalho para a inclusão escolar, serão obtidos pela aplicação de roteiro de entrevista, elaborado por questões mistas e fechadas, que objetivam: identificação física e organizacional das instituições escolares; perfil dos alunos com necessidades especiais atendidos; formação e processo de inclusão escolar; recursos e serviços disponíveis para a inclusão; parcerias para a inclusão escolar.

Já as informações referentes às concepções e representações dos docentes frente ao processo de inclusão escolar, a pesquisa contará com a realização de entrevistas semi-estruturadas, que possibilitarão uma abordagem qualitativa das respostas obtidas e um maior aprofundamento dos posicionamentos, necessidades e desafios dos participantes do estudo na implementação de uma escola inclusiva.

Procedimentos

A entrega dos questionários será realizada individualmente a cada participante, e o registro das entrevistas será realizado por meio da gravação das mesmas com gravador digital.

Ressalta-se que as considerações éticas em relação ao desenvolvimento do estudo foram amplamente contempladas de acordo com os princípios da Resolução 196/96, sendo a pesquisa submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Alfenas. Aos sujeitos será garantido o sigilo de suas informações, instituições às quais pertencem e também o direito de se retirar da pesquisa a qualquer tempo e por qualquer motivo.

Discussão e Considerações Finais

Acredita-se que por meio de atividades de pesquisa acerca da formação docente, das práticas inclusivas e das concepções que embasam estas práticas poderá se proporcionar tanto o desenvolvimento profissional dos professores como a melhoria no atendimento a crianças e adolescentes com NEE. Além disto, com base em estudos recentes referentes à educação inclusiva que apontam a formação de professores como um dos grandes problemas a ser enfrentado na busca por uma inclusão escolar efetiva, o projeto em questão oportuniza o estudo acerca da realidade de escolas da rede pública dos municípios participantes.

Em dados preliminares referentes ao município de Alfenas – MG notou-se que o atendimento aos alunos com NEE, em especial àqueles que apresentam uma deficiência passa por sérias dificuldades que vão desde a falta de recursos materiais, técnicos e pessoais à perpetuação de práticas que segregam a diferença em ambientes privativos ao contato com a diversidade.

O sistema educacional especial neste município reduz-se ao atendimento em uma instituição especializada que mesmo com as novas normativas e políticas da educação especial mantém a substituição da escolarização no sistema regular de ensino para àqueles que não apresentam condições de serem incluídos. Perpetua-se assim o ideal de normalização da pessoa com deficiência, no qual busca-se transformá-la em quanto mais normal e homogênea possível para aí sim inseri-la no contexto da escola comum.

Além disso, foi verificado que o encaminhamento para a instituição especializada e para “classes especiais” ocorre sob mecanismos pouco claros, nos

quais engloba-se uma grande gama de crianças sob a égide da deficiência intelectual, sem que para tanto seja realizada avaliação extensiva e complexa.

Ao buscar-se entender como o processo inclusivo vem ocorrendo no âmbito do PIBID podemos tanto contribuir para a formação inicial quanto continuada de professores preparados para atuar na diversidade do alunado. Portanto, a avaliação do processo educativo, possibilita subsidiar novas atuações nas cidades envolvidas tendo em vista a construção de condições para o fortalecimento da escola inclusiva e do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Tais propostas não pretendem findar a discussão na área, mas sim, contribuir para novas ações que visem ao respeito e à adequação da escola às necessidades da população atendida por elas.

Referências

ARROYO, M. G. **Experiências de inovação educativa**: currículo na prática da escola. Porto Alegre/RS, 1998. (manuscrito).

BASTOS, M. B. **Inclusão Escolar**: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise. Dissertação de Mestrado – não publicada. Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia. São Paulo, 2003. 133p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Obra coletiva de autoria da Editora Revista dos Tribunais. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Brasil, 8.069/90). Publicada em Diário Oficial da União de 16 de julho de 1990, p.13563.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ministério da Educação e Cultura. 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394/sjp>. Acesso em: 25 abr. 2001.

BRASIL Ministério da Educação (MEC) – Secretaria de Educação Fundamental.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Especial. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão. 2008. Ministério da Educação. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2009.

BRASIL. Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência. Ministério da Saúde. Brasília, 2009. Disponível em: www.saude.gov.br. Acesso em: 23 out. 2009.

GOMES, C.; GONZALEZ REY, F. **Inclusão escolar**: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. Revista Psicologia: ciência e

profissão. v. 27, n. 3. Brasília, 2007. ISSN 1414-9893. Disponível em:

<http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000300004&lng>. Acesso em: 25/09/2007

MICHELS, M.H. Práticas de ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico: A formação de professores de educação especial na UFSC. In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. p.205-247

PESSINI, M. A. **Um estudo qualitativo**: alunos portadores de deficiência no ensino superior. Dissertação de mestrado – não publicada. Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Psicologia, 2002. 96p.

PRIETRO, R.G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (orgs). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003, p. 125-151.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Tailândia. Disponível em: <www.educaçãoonline.pro.br>. (UNESCO, 1990). Acesso em: 20 set. 2001.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios Políticas e Práticas em Educação Especial. Salamanca: Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. (UNESCO, 1994). Acesso em: 17 set. 2001.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO

Maristela Gonçalves Giassi
Lucas Domingui
Maria de Lourdes Milanez Goularte
Miriam da Conceição Martins
Universidades do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma-SC

Palavras-Chave: Ensino de ciências; atuação de professores; escola pública.

Contato: mgi@unesc.net

Introdução

Esta pesquisa nasce da reflexão diária de professoras que além de trabalharem regularmente em escolas da Rede Pública Estadual com o Ensino de Ciências e Biologia, também atuam com formação de professores na mesma área e têm acompanhado seus alunos nos estágios, nesta e em outras redes de ensino no município de Criciúma – SC. Além dessas funções atuam ainda na formação continuada de professores que costuma acontecer na UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense e, às vezes, fora dela.

A partir dessa vivência têm-se percebido muito das carências de algumas escolas, assim como as necessidades próprias dos professores e dos alunos, atores fundamentais no processo educativo. Além disso, muito se fala da má qualidade do Ensino e com o ensino de Ciências não é diferente, motivo que reforça a necessidade de se ter um diagnóstico preciso da situação para a proposição de ações. Sabe-se que o conhecimento científico é basilar para sobreviver numa sociedade eivada de ciência e tecnologias e a escola é fundamental para despertar o gosto, estimular o uso e aproximar dela todas as camadas sociais.

Paralelo a isso, nossa universidade é responsável pela formação dos professores de Ciências que atuam na região e desse modo este projeto tem muito a contribuir no enfrentamento dessas questões.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o ensino das Ciências Naturais orientam que o processo de ensino-aprendizagem leve em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e as pesquisas no campo do ensino de Ciências e da aprendizagem. Os professores devem se autoperceber como fatores importantes na formação do cidadão que vive no mundo atual (BRASIL, 1999). Tem crescido nos últimos tempos as pesquisas que visam superar o modelo tradicional de ensino. Carvalho (2000), por exemplo, observa que nas ciências, atualmente, o ensino está reduzido à transmissão de conceitos prontos e, para ele, a

escola tem outro papel. Para o autor, a escola deve dotar as pessoas de “condições teóricas e práticas para que elas **utilizem, transformem e compreendam** o mundo da forma mais **responsável** possível.” (CARVALHO, 2000, p. 4). Para o autor, a expansão da Ciência da Biologia trouxe a necessidade de se ensinar nas escolas o conhecimento produzido por ela, mas com o propósito de ser utilizado pelos alunos para lidar com aspectos de sua vida diária.

Neste campo de reflexões, para Marques (2002), o conhecimento desenvolvido até nossos dias coloca-nos frente a um drama que provavelmente não era vivenciado por nossos antepassados, ou seja, a distância entre os avanços da ciência e sua penetração na vida cotidiana das populações encurtou muito, sendo exigida das pessoas uma maior articulação entre o conhecimento popular e a ciência. As informações que antes eram raras e pertenciam a poucos iniciados hoje são acessíveis pelos meios de comunicação de massa, chegando aos recantos mais distantes do nosso planeta. Essas informações acabam interferindo na vida das pessoas e geram a necessidade de transformar-se em conhecimento para fazer sentido, serem significativa para a vida dessas pessoas.

Nesse aspecto, Carvalho et al (2007, p. 44) deixam claro a importância de que nossa atividade de educadores proporcione ao aluno

a oportunidade de vivenciar e a criar novos significados para explicar o mundo ao seu redor. O professor pode aproveitar as atividades de conhecimento físico para tratar de situações familiares para os alunos, estimulando-os a pensar sobre seu mundo físico e a relacionar as ideias desenvolvidas em sala de aula com seu cotidiano.

Para os autores, a educação escolar deve proporcionar aos estudantes a possibilidade de resolver situações que precisam enfrentar no dia-a-dia. Esses ideais se aproximam dos propósitos dos PCNEM (BRASIL, 1999, p. 266-267), que entendem que o aprendizado da ciência é um processo de “transição da visão intuitiva, de senso comum ou de auto elaboração, pela visão de caráter científico construída pelo aluno”.

No Ensino Fundamental (EF) brasileiro, o ensino de Ciências Naturais agrega conhecimentos, atividades experimentais e contribuem para a alfabetização científica. Neste contexto, a maioria dos livros didáticos de ciências, bem como as matrizes curriculares das escolas, sugerem que os conteúdos de Química e Física sejam abordados no último ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Ciências.

Estes componentes curriculares são ministrados por professores graduados em Ciências Biológicas que, como o nome mesmo indica, foram capacitados com uma

gama maior de conhecimentos de Biologia. A partir dessa observação e com o propósito de realizar um curso de formação continuada para estes professores, foram propostas as seguintes questões: Será que os professores graduados em Ciências Biológicas se consideram aptos para lecionar as disciplinas de Química e de Física? Que formação é necessária para isso? Para responder essas questões, foi realizada uma entrevista com 6 questões abertas à 16 professores de ciências de uma rede pública municipal de ensino do sul de Santa Catarina – Brasil, todos licenciados em Ciências Biológicas. O principal objetivo foi servir de base para a elaboração e execução de um curso de formação continuada proposto pela referida rede de ensino e superar as lacunas na formação destes professores.

Resultados e Discussão

Com uma formação acadêmica voltada para o ensino de Biologia, os professores de ciências se deparam com a necessidade de lecionar, comumente no último ano do Ensino Fundamental, Química e Física. Desta forma, a pesquisa teve como foco inicial identificar se os professores se consideram aptos a lecionar esses conteúdos. Cabe aqui ressaltar que o termo apto refere-se a domínio do conteúdo teórico, capacidade de relacionar esse conteúdo com aplicações práticas e tecnológicas.

Dos 16 professores participantes da pesquisa, 13 professores responderam que não se consideram aptos a lecionar estes conteúdos. O depoimento abaixo de uma das professoras ressalta isso: *“A minha formação acadêmica foi voltada para o Ensino de Biologia. Inclusive o professor supervisor de estágios achava que não poderíamos lecionar no 9º ano”*. Em outro depoimento, uma professora ressalta que em sua graduação, as disciplinas de Química e Física tinham cunho teórico e em nenhum momento discutia-se o ensino desses conteúdos. *“Na formação acadêmica os conteúdos [de Química e Física] eram muito aprofundados, porém não eram aplicados. Não tínhamos aulas práticas e não discutíamos como ensiná-los aos alunos”*.

A resposta mostra de forma contundente a necessidade de (a) uma formação complementar para esses professores e de (b) uma reorganização das matrizes curriculares dos cursos de Biologia para que os novos professores não apresentem a mesma dificuldade. Neste trabalho, foca-se uma forma de superar a primeira necessidade.

Identificada essa carência explicitada pelos professores durante a sua formação, foi proposta uma capacitação para os mesmos, na forma de cursos de curta duração. Para que essa capacitação fosse arquitetada, os professores foram questionados sobre o tipo de formação complementar lhes era necessária. Propuseram-se formações teóricas, sobre os conteúdos de Química e Física voltados para Ensino Fundamental e uma formação complementar prática, voltado para realizações de atividades experimentais em sala de aula.

Atividades experimentais são recursos didáticos valorizados por professores e alunos. Tornam a aula mais atraente e dinâmica. A partir desse pressuposto, em termos gerais, 12 professores mostraram desejo por uma formação voltada para o desenvolvimento de atividades práticas. De acordo com o relato de uma das participantes da entrevista, os conteúdos teóricos são possíveis de serem acessados pelos professores por meio de livros, revistas, vídeos e internet. Por isso, a mesma justificou sua necessidade de uma capacitação para o desenvolvimento e execução de atividades experimentais. *“O aprofundamento teórico pode e deve ser buscado pelo professor em fontes alternativas, como livros e internet. Uma formação continuada deve ser um momento para visualizar a teoria em aplicações práticas que possam ser adaptadas à sala de aula”.*

Outra professora justifica a necessidade de uma formação mais prática com o intuito de melhorar o seu desempenho em sala de aula, colaborando para um maior sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Uma capacitação prática lhe permitirá contextualizar os conteúdos teóricos com atividades experimentais. *“Prefiro uma formação com atividades práticas que possam ser refeitas em sala de aula. Isso fará com que eu possa esclarecer os conteúdos ministrados aos alunos”.*

Apenas um professor solicitou uma formação exclusivamente teórica, com aprofundamento dos conteúdos e três professores informaram que não há prática sem teoria e, portanto, gostariam de inicialmente uma formação teórica e depois uma exemplificação com algumas atividades práticas.

As respostas dos professores reforçam as conclusões de Schnetzler (2002, p. 212). O autor aponta para uma formação continuada docente pautada na racionalidade técnica e prática. Isto porque, ao final da graduação, os professores “vêm-se desprovidos de conhecimento e de ações que lhes ajudem a dar conta da complexidade do ato pedagógico, ao qual não cabem receitas prontas nem soluções padrões [...]”. Nesta mesma linha de reflexão, Carvalho e Gil Peres (1998) explicam que os professores de Ciências desconhecem o que as pesquisas e inovações

didáticas vêm trazendo como fundamentais para o desempenho adequado de seu trabalho.

Desta forma, a articulação entre teoria e prática, assim como, o vínculo com aspectos da realidade e da história do aluno, segundo as professores, é de extrema relevância para que consigam perceber as aplicações dos conceitos químicos e físicos no seu dia a dia.

Entende-se que enquanto persistir um sistema educativo engessado, vinculado em formas tradicionais de trabalho, os cursos de formação continuada serão necessários, não para os conteúdos científicos específicos de cada área, mas para superar as lacunas na forma de ensinar e de aprender, de compreender as relações entre a ciência e a vida cotidiana, na percepção da importância de uma aprendizagem significativa para cada indivíduo.

Considerações Finais

Inicialmente, percebeu-se que os professores de Ciências do Ensino Fundamental não se consideram aptos para lecionar Química e Física. Ao participarem de cursos nesta área do conhecimento e com uma abordagem mais prática, os professores mostraram-se motivados a aprender e a trabalhar da mesma maneira. A maioria deles respondeu que a atividade ajudou a melhorar o desempenho em sala de aula e por consequência a aprendizagem dos alunos, o que reflete na qualidade de ensino.

Assim, concluiu-se que a capacitação a ser fornecida deveria ter como objetivo fornecer elementos capazes de fornecer ao professor subsídios para sua atividade docente, no que se refere à contextualização de teorias com atividades práticas. Essas atividades deveriam ter cunho aplicativo em sala de aula, considerando a realidade escolar, no que se refere à inexistência de espaços específicos para realizá-las, bem como a carência de materiais e instrumentos de laboratório. Resumindo, as atividades práticas deveriam ser possíveis de serem replicadas em sala de aula, levando em consideração que nem todas são equipadas para desenvolver experimentos científicos.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999. 364 p.

CARVALHO, Wanderlei (org). **Biologia: o professor e a arquitetura do currículo**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2000.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; Gil Peres, Daniel. **Formação de Professores de Ciências: Tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 1998.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de, et al. **Ciência no Ensino Fundamental: O conhecimento físico do mundo**. São Paulo: Scipione, 2007.

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

MARQUES, Mário Osório. **Educação nas Ciências: interlocução e complementaridade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

SCHNETZLER, Roseli P. Práticas de ensino nas ciências naturais: desafios atuais e contribuições de pesquisa. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves et al (organizadores). **Didática e Práticas de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DA MEMÓRIA DE INFÂNCIA DE EDUCADORES DE ESCOLAS DO CAMPO A CONCEPÇÕES DE BRINCAR E DE CULTURA LÚDICA IMPLICADAS NA FORMAÇÃO E AÇÃO DOCENTES

Claudia Ximenez Alves

Marilda da Silva

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Campus
de Araraquara.

Agência de Fomento: Capes

Palavras-chave: Memória lúdica; Memória de infância; Memória docente.

E-mail: claudia_ximenez@yahoo.com.br

Introdução

A escolha do referido tema de estudo também se inspira nas memórias de infância da autora, tendo em vista suas recordações de brincadeiras vividas em um contexto rural cujo espaço não dispunha de energia elétrica nem tampouco brinquedos eletrônicos para brincar.

O que tece a rememoração das lembranças de uma infância em uma cultura lúdica constitui um fenômeno, a nosso juízo, de formação. Não apenas pessoal, neste caso, também profissional haja vista nosso envolvimento com as questões relativas à ludicidade na infância à luz da ação docente nesse nível de escolarização, no qual repousa nossos objetivos. Isto está sendo dito por que esta proposição tem raízes e desdobramentos em outros estudos que tematizaram sobre a ludicidade da criança na infância, enquanto pesquisadora e docente em uma universidade pública.

Este estudo parte da premissa de que a cultura lúdica expressa em lembranças relacionadas a brinquedos e brincadeiras na memória de infância de professores pode anunciar sua relação com o mundo da criança com a qual trabalha, anunciando, simultaneamente, tanto elementos de sua formação quanto formas de exercer a sua prática docente.

Nesse contexto, consideramos elementos como espaços lúdicos, formas de brincar e tipos de brinquedos como referências que materializam e representam aspectos de caráter formativo na profissão docente. Assim também, como instrumentos que nos permitam reflexões sobre concepções de infância e de brincar de educadores infantis no contexto atual.

Objetivo

Nosso objetivo com este trabalho de pesquisa de doutorado, ora em andamento, é identificar lembranças de infância de educadores de unidades escolares

públicas “de campo” que atuam junto a crianças entre 4 e 6 anos de idade, tendo em vista as relações que as características dessas lembranças possam ter com os modos desses profissionais se relacionarem com as crianças e o modo que realizam seu trabalho, com elas, no contexto escolar. Pretendemos, então, identificar como esses sujeitos percebem o brincar e como o concebem em seu trabalho pedagógico, associando tal experiência com o modo como o identificam nas crianças com quem atuam.

Metodologia

A) Revisão Bibliográfica

Para a realização da revisão bibliográfica deste estudo buscamos pesquisas que nos trouxessem contribuições acerca da memória do brincar e sua relação com a formação de educadores e práticas docentes. Para tanto, inicialmente procuramos delimitar as contribuições acerca da memória do brincar e as relações entre infância, cultura, história e memória sustentadas por Walter Benjamin, no sentido de pensarmos o processo de constituição da cultura lúdica e da ludicidade na infância, nas suas implicações formativas e vinculadas à prática docente. Nesse processo, agrupamos teses, dissertações e artigos produzidos entre 1995 e 2010, cujas temáticas versassem sobre memória de infância, memória lúdica e memória docente vinculadas a contextos rurais.

B) Referencial Teórico

Walter Benjamin é o ponto de partida de nossos referenciais teóricos. Para ele, memória do brincar é um substrato que pode estabelecer liames entre passado e presente, entre distintas realidades espaciais e temporais, individuais e sociais. Suas considerações nos permitem pensar que por meio das representações veiculadas pela rememoração de uma situação lúdica o adulto pode fazer alusões a seu tempo de infância, acometido por suas lembranças do brincar, e assim, perceber a origem de suas práticas e concepções sobre a cultura lúdica infantil.

Benjamin nos ajuda a compreender que sob a lógica das lembranças podemos reparar e ver o que se manifesta no outro e fora de nós. Atribui importância à história do brinquedo e à memória do brincar e estabelece relações entre cultura, infância, experiência, narrativa, história e memória, visto que percebe interações entre a criança e seu mundo através da memória de sua infância.

Por esta perspectiva, Benjamin desautoriza uma possível pedagogização e naturalização da infância e da cultura abordando a criança como referência para compreensão de uma época em que se vive. Pensando assim, trata-a como indivíduo social inserido numa história, pertencente a uma classe social, produtor e produto de sua cultura. Assim, em sua obra nos coloca diante da possibilidade de compreendermos a história concebendo a infância como uma categoria significativa de análise.

Em seus ensaios (quase duas dezenas) sobre a cultura da criança, o brincar e os brinquedos, desdobra a história cultural dos brinquedos desde épocas pré-industriais até a década 40 do século XX, atribuindo ênfase a um processo que se inicia no século XIX e que recai na substituição paulatina de objetos lúdicos artesanais por aqueles fabricados industrialmente, no período que designamos de capitalismo pós-industrial.

Em vista disso, nos ajuda a compreender que, sob a lógica da sociedade do consumo, os brinquedos, assim como muitas brincadeiras infantis, passam a impregnar as marcas das transformações sociais e culturais, a começar pela representação que passa a ter como objeto e bem de consumo que atende às prerrogativas do mercado.

Desde a preocupação com a artificialização até a fragmentação de seu uso, Benjamin postula sobre o processo de industrialização do lúdico e da infância, que vem propiciando à criança o distanciamento com os adultos, com o imaginário e com o processo de criação próprio do brincar.

Em um de seus escritos, *Rua de Mão Única*, nos capítulos *Infância Berlimense por volta de 1900 ou Imagens do Pensamento*, recupera, em certo sentido, a maneira de ver da criança, sua sensibilidade e seus valores. A partir de memórias que reconstitui de sua própria infância, em um período histórico marcado por fortes transformações sociais, o autor busca recuperar a cultura lúdica e a forma de perceber o mundo sob sua perspectiva. Tal prerrogativa nos parece importante quando nos detemos especialmente à cultura lúdica de contextos rurais, cuja complexidade e peculiaridade no que tange a formas de apropriação do brincar e uso de objetos lúdicos, passa por graus de presença/ausência de urbanidade/ruralidade. O que podemos dizer sobre a bola, o papagaio, a peteca, a boneca de sabugo de milho ou de pano, considerados brinquedos tradicionais, na sua forma de apropriação por crianças ligadas a contextos rurais?

No livro *Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação*, analisa especialmente a memória de brinquedos e do brincar, como processos que dão sentido à experiência da criança. Para ele, os brinquedos refletem a transformação e as peculiaridades culturais e históricas pelas quais passa a infância contemporânea nas suas íntimas vinculações com o brincar.

Nas palavras de Walter Benjamin (1984, p.77), as crianças gostam de brincar e sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços e resquícios materiais que surgem do e no cotidiano presente. Neles (nos objetos) reconhecem o mundo das coisas ressignificado para elas. No plano das representações sociais, não brincam somente de ser professor, comerciante, pai ou personagem de televisão, mas também de serem cavalo, trem, caminhão e trator.

A intenção delas não é só imitar aquilo que perfaz o mundo dos adultos, mas sim estabelecer entre os mais diferentes objetos e percepções do e sobre o cotidiano, e a partir daquilo que (re)criam em seus brinquedos e brincadeiras, uma nova e particular relação. Segundo Benjamin, é assim que as crianças formam seu próprio mundo das coisas, com um pequeno universo inserido em um maior: imitam e criam, fazem de novo, com novos arranjos e interpretações, a partir daquilo que têm de modelo.

Assim, o autor desarticula a referência de um sujeito que vive em devir, concebendo-o como quem tem outras perspectivas diferentes às dos adultos.

Não são as coisas que saltam das paginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso. (Benjamin, 1987, p.69).

D'Ángelo (2008) assinala que

as expedições de Walter Benjamin às profundezas da memória nos ajudam a perceber que a memória individual, pessoal, está sempre vinculada à memória de grupos sociais (família e escola principalmente). Por isso mesmo, quando as pessoas mexem com

suas lembranças, até as mais íntimas, elas atingem aspectos da vida coletiva e da história oficial. (p.101)

Benjamin entende que experiências do passado podem ser evocados oralmente por professores e alunos e que assim, sentidos diversos podem ser abertos à experiência infantil através de diversas possibilidades que a linguagem pode oferecer.

Em seus escritos sobre a infância, afirma Vaz (2005), encontramos uma tessitura subjetiva de um adulto que retoma acontecimentos que permeiam sua interioridade a partir de materiais objetivos pesquisados e organizados e sobre os quais se debruçou para escrever, que relaciona a infância a experiências subjetivas e objetivas no mundo contemporâneo.

Sônia Kramer ressalta que em muitos dos fragmentos destas suas referidas obras identificamos autobiografia aliada à subjetividade de Benjamin.

Dilui-se não o sujeito que escreve, mas a identidade através do tempo, do objeto, do espaço. Na objetividade que aparece, pode ser fundada a experiência coletiva. A subjetividade é permeada, por algo mais expressivo que ela; algo que permite que, num indivíduo, toda uma época possa se expressar: a linguagem. (KRAMER, 2008, p. 20-1)

Partindo de referências que se mantinham vivas em sua memória, Benjamin (1987) assume uma posição de cronista (ou narrador) que faz a história de pequenos acontecimentos do capitalismo pós-industrial; escreve como quem busca preservar os valores da infância. Para isso, alia história e linguagem através da narrativa e a coloca como recurso para se compreender e acessar o passado, entendido como obra inacabada. Privilegia o ato de rememorar e afirma ser através dele possível despertar experiências significativas e esquecidas.

Segundo Jeanne-Marie Gagnebin (2004, p.80), os textos produzidos por Benjamin, a partir de suas expedições às reminiscências da memória, têm uma forma compatível com as possibilidades e limitações da memória, no resgate da experiência durante sua infância, conciliadas com as condições objetivas de sua existência.

Ainda nessa direção, com o objetivo de relatar sobre acontecimentos na infância, Figueiredo e Rigo (2008), em *Memórias das Infâncias no processo de formação das educadoras*, tecem uma rede de relações entre as infâncias vividas por

educadores de infância com as infâncias de crianças que integram sua prática profissional. Para isso, propõem a organização de memoriais escritos e narrados, com o objetivo de permitir aos seus autores uma reflexão acerca da infância, tanto daqueles que a relataram quanto das crianças com as quais trabalham.

Entre eles, vale conferir o fragmento que trazem de lembranças de infância de uma das educadoras desta pesquisa, contendo brincadeiras, brinquedos e marcas de um universo rural:

Começou em 1974, na zona rural, numa família composta por meu pai agricultor, minha mãe agricultora e do lar, dois irmãos e uma irmã e eu (a caçula). Neste cenário, lembro-me de brincar com batatas e chuchus como se fossem vaquinhas, com os pés fazer pequenas tocas nos montes de areia. Reunia vários personagens da família e vizinhos e íamos tomar banho no açude. Fazia minha casinha com todos os cômodos em cima do pé de bergamoteira, construída só na imaginação. Não levava nem um objeto concreto para lá, ia pela estrada – a fora, conversando com minha amiga imaginária, Clarisse (FM).

Em *Alma de crianças: aventuras para repensar a infância com as educadoras* (2009), Medeiros, Figueiredo e Moreira partem de narrativas autobiográficas de 59 educadores entre 21 e 57 anos de idade, contemplando histórias de vida com uso de objetos tais como brinquedos, livros, fotografias, cartas e objetos de estimação. A pesquisa que desenvolvem tem por objetivo compreender os sentidos dados à infância e ao fazer pedagógico com as infâncias e organizar um perfil de culturas lúdicas infantis e adultas de educadores. Para isso, buscam trazer à tona lembranças de momentos do brincar, visando representar o seu papel na produção da infância.

Assim também Marianne Gullestad (2005), em *Infâncias Imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida*, discute de um ponto de vista sociológico o papel das memórias de infância na construção e objetivação dos “eus” modernos. Afirma que “as reminiscências de infância costumam desempenhar um papel importante nas narrativas de vida em termos de quantidade, intensidade e centralidade” [...], fato que acompanha seus questionamentos acerca da compreensão da criança, a partir da perspectiva do adulto que narra sua própria experiência de infância (p.509). Para isso, recorre a autobiografias e relatos orais como recurso teórico-metodológico para considerar aspectos narrativos de histórias de vida.

C) O campo empírico

Está delimitado em três Unidades Escolares Públicas Municipais “do campo”:

CER e EMEF do Campo “Eugênio Trovatti”, atende crianças entre 4 e 6 anos de idade;
CER e EMEF do Campo “Hermínio Pagotto”, atende crianças entre 4 e 6 anos de idade;

CER e EMEF do Campo “Profa Maria de Lourdes Silva Prado”, atende crianças entre 4 e 6 anos de idade;

D) Sujeitos e Critérios de seleção dos sujeitos

Os sujeitos que participaram deste estudo: sete educadores que atuam nas três unidades escolares públicas municipais “do campo”, localizadas em contextos rurais, circunscritos ao município de Araraquara-SP, já mencionadas anteriormente.

A esses foram garantidas as condições de sigilo, conforme exigências do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa. Para isso, adotamos o critério de invisibilidade, com adoção de pseudônimos, evitando, assim, possíveis constrangimentos e aborrecimentos aos mesmos. Todos os depoentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a publicação e divulgação dos dados obtidos.

A pesquisa conta com recursos advindos da Capes para despesas relativas à aquisição de material bibliográfico, infra-estrutura para realizar viagens aos locais das entrevistas, localidades rurais eqüidistantes (aproximadamente 20 km) da área urbana onde a pesquisadora reside, digitação e impressão de entrevistas, além de gravação e transcrição das mesmas. Não houve nenhum tipo de gasto junto aos sujeitos envolvidos na pesquisa, visto que, ao serem contatados para a realização das entrevistas, o pesquisador se deslocou até o local e horário determinados pelos mesmos. Portanto, procuramos não oferecer riscos ou prejuízos de natureza financeira, moral ou ideológica aos sujeitos da pesquisa.

E) Coleta de Dados

Dada a abordagem metodológica em questão, a entrevista oral gravada é um dos principais instrumentos de coleta de dados deste estudo, referindo-se a um assunto específico e preestabelecido, utilizando-se, para tanto, da narrativa.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores cujas referências foram o brincar, brinquedos e brincadeiras. Além disso, far-se-á recolha de fotografias de arquivos pessoais dos depoentes, assim como de registros de notícias em arquivos escolares e brinquedos/brincadeiras como documentos ou materiais biográficos vinculados ao gênero biográfico.

De acordo com o cronograma previamente estabelecido, a coleta de dados transcorreu entre os meses de fevereiro e março de 2011, nos locais consentidos pelos depoentes. Ao serem contatados para as entrevistas, foram informados a respeito do objeto do estudo, bem como dos objetivos a serem empreendidos, tendo liberdade para contribuir ou não com a realização da pesquisa.

C) Análise dos Dados

A análise de dados será feita por meio da técnica Análise de Conteúdo, também conhecida como técnica de análise temática ou categorial, segundo Lawrence Bardin (2002).

Os procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos abordados são criteriosos, segundo a Análise de Conteúdo. Vale dizer que esta referida técnica é muito utilizada em áreas como história, psicologia, ciências políticas, jornalismo e, especialmente, nas ciências da educação.

Por meio de abordagem de análise qualitativa, a organização em torno de *categorias/sínteses* pretende facilitar a organização dos dados. Para que possamos estruturar as *categorias*, os depoimentos estão sendo desmembrados em diferentes “tópicos” ou “unidades de contexto, em razão de características específicas ligadas ao objeto e fontes deste estudo.

Como todas as entrevistas registradas foram gravadas em áudio, transcritas na íntegra e autorizadas pelos participantes, respeitaremos o critério de não eliminação do caráter espontâneo das falas.

Considerações Finais

As considerações deste estudo são preliminares considerando que os dados coletados a partir das entrevistas e relatos orais ainda não foram transcritos na sua íntegra, portanto, não estão categorizados conforme se pretende, tendo em vista os objetivos da pesquisa e a opção metodológica em questão.

Nesse sentido, podemos afirmar (embora ainda sem conjugar com pesquisas interrelacionadas) que os depoimentos apresentados neste estudo, de autores e

atores de histórias de infâncias narradas, recuperam a cultura lúdica de uma infância já vivida e nos indicam as formas de percepção acerca desta realidade vivida por adultos, professores de crianças, sob a perspectiva da ludicidade, especialmente, principalmente revisitada por quem brincou.

Nos parece que a cultura lúdica de contextos rurais, cuja complexidade e peculiaridade no que diz respeito as suas formas de apropriação do brincar, tipos de brinquedos, espaços e referências contextuais de natureza social e cultural ligadas aos objetos lúdicos, se apresenta mediada pela presença/ausência de urbanidade/ruralidade em suas características de constituição. A partir de e em meio a exemplos de tipos de brincadeiras representadas pelas lembranças até relatos de objetos com os quais se brincou e os modos como se brincou e em que condições estas brincadeiras aconteceram, as professoras deste estudo se referiram à ludicidade presente em suas infâncias sempre atrelando-a à experiências vividas em contextos tipicamente rurais, tal como das crianças com quem atuam em suas práticas docentes nos dias atuais.

Mais do que isso, privilegiaram estas experiências lúdicas que preservam em suas histórias de vida relacionando-as às suas trajetórias profissionais, concepções e práticas docentes.

Com relação especificamente às relações entre atributos que podemos caracterizar como sendo referentes a aspectos urbanos e rurais, do universo camponês ligado à manipulação da terra e de elementos da natureza ao contexto urbano ligado aos espaços mais restritos para brincar e brinquedos industrializados e/ou eletrônicos, podemos inferir que a convivência entre estes dois contextos e modos de vida peculiares se deu muito mais como expressão das formas de apropriação da realidade social e cultural a que fizeram parte, nesse caso mais enquanto uma expressão de necessidades e possibilidades ligadas ao contexto de vida, do que necessariamente como uma escolha entre essa ou aquela cultura de brincar.

Nesse sentido, o adulto (e professor que atua com crianças) que narra sua experiência de infância, neste estudo, nos apresenta brincadeiras e brinquedos que refletem tanto as transformações quanto as peculiaridades culturais e históricas pelas quais passam a infância contemporânea nas suas íntimas vinculações com o brincar.

Desta sorte, reiteramos, pautados em Benjamin, que seja possível compreender como brinquedos e brincadeiras infantis podem documentar o modo como o adulto se coloca em relação ao mundo da criança, no sentido de que a

comunicação entre ambos perpassa o brincar e o uso de brinquedos. Assim é que, tanto a peteca quanto a boneca de sabugo de milho ou de pano ressignificados como brinquedos usuais naquele período da infância memorado, receberam significações particulares, quando comparadas às percebidas entre as formas de apropriação pelas crianças com quem estes educadores atuam no contexto atual.

Se, tal como Benjamin afirma, a memória do brincar pode estabelecer liames entre passado e presente, entre distintas realidades espaciais e temporais, individuais e sociais, logo, as aproximações e os distanciamentos identificados pelos professores entre os modos como brincam hoje nos espaços disponíveis para brincar, os tipos de objetos lúdicos e as formas de interações lúdicas para com as experiências lúdicas infantis que tiveram em suas vivências é o que nos propomos discutir com mais aprofundamento em análises posteriores.

Finalizando, dada a peculiaridade e possibilidades interpretativas que o legado benjaminiano nos permite acerca da cultura lúdica infantil, acreditamos que nossas interpretações possam colaborar com outros estudos, cujos objetos estejam relacionados ao processo de atuação e formação docente.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições, 2002.
- BENJAMIN, W . **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas. Rua de Mão única**. São Paulo: Brasiliense, v.2, 1987.
- D'ANGELO, Martha. Infância em Berlim: expedições às profundezas da memória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol 89, n.221, p.90-102, jan/abril 2008.
- FIGUEIREDO, Marcio Xavier Bonorino e RIGO, Luiz Carlos. Memórias das infâncias no processo de formação das educadoras. **Pensar a prática**. 11/3. pp. 261-268. set/dez 2008.
- GULLESTAD, Marianne. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. **Educação e Sociedade**. Campinas. Vol 26, n. 91, pp. 509-534, maio/agosto 2005.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo, Perspectiva, 2004.
- KRAMER, S.. Educação a contrapelo. Benjamin pensa a Educação. **Revista Educação**. São Paulo, n.7, março, 2008, pp.16-25.

MEDEIROS, R. C. T. ; [FIGUEIREDO,M.X.B.](#) ; MOREIRA,M.C. Alma de Crianças: aventuras para repensar a infância. In: **III SIMPÓSIO INTERNACIONAL/ VI FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2009, TORRES: EDITORA DA ULBRA, 2009. v.1. p.1-13.

VAZ, Alexandre Fernandez. Subjetividade, memória, experiência: sobre alguns escritos de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno sobre o tema da infância. In: **28ª Reunião anual da ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação**, 2005, Caxambu. 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil. Rio de Janeiro: ANPED, 2005.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO

Maristela Gonçalves Giassi
Lucas Dominguini
Maria de Lourdes Milanez Goularte
Miriam da Conceição Martins
Universidades do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma-SC

Palavras-Chave: Ensino de ciências; atuação de professores; escola pública.

Contato: mgi@unesc.net

Introdução

Esta pesquisa nasce da reflexão diária de professoras que além de trabalharem regularmente em escolas da Rede Pública Estadual com o Ensino de Ciências e Biologia, também atuam com formação de professores na mesma área e têm acompanhado seus alunos nos estágios, nesta e em outras redes de ensino no município de Criciúma – SC. Além dessas funções atuam ainda na formação continuada de professores que costuma acontecer na UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense e, às vezes, fora dela.

A partir dessa vivência têm-se percebido muito das carências de algumas escolas, assim como as necessidades próprias dos professores e dos alunos, atores fundamentais no processo educativo. Além disso, muito se fala da má qualidade do Ensino e com o ensino de Ciências não é diferente, motivo que reforça a necessidade de se ter um diagnóstico preciso da situação para a proposição de ações. Sabe-se que o conhecimento científico é basilar para sobreviver numa sociedade eivada de ciência e tecnologias e a escola é fundamental para despertar o gosto, estimular o uso e aproximar dela todas as camadas sociais.

Paralelo a isso, nossa universidade é responsável pela formação dos professores de Ciências que atuam na região e desse modo este projeto tem muito a contribuir no enfrentamento dessas questões.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o ensino das Ciências Naturais orientam que o processo de ensino-aprendizagem leve em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e as pesquisas no campo do ensino de Ciências e da aprendizagem. Os professores devem se autoperceber como fatores importantes na formação do cidadão que vive no mundo atual (BRASIL, 1999). Tem crescido nos últimos tempos as pesquisas que visam superar o modelo tradicional de ensino. Carvalho (2000), por exemplo, observa que nas ciências, atualmente, o ensino está reduzido à transmissão de conceitos prontos e, para ele, a

escola tem outro papel. Para o autor, a escola deve dotar as pessoas de “condições teóricas e práticas para que elas **utilizem, transformem e compreendam** o mundo da forma mais **responsável** possível.” (CARVALHO, 2000, p. 4). Para o autor, a expansão da Ciência da Biologia trouxe a necessidade de se ensinar nas escolas o conhecimento produzido por ela, mas com o propósito de ser utilizado pelos alunos para lidar com aspectos de sua vida diária.

Neste campo de reflexões, para Marques (2002), o conhecimento desenvolvido até nossos dias coloca-nos frente a um drama que provavelmente não era vivenciado por nossos antepassados, ou seja, a distância entre os avanços da ciência e sua penetração na vida cotidiana das populações encurtou muito, sendo exigida das pessoas uma maior articulação entre o conhecimento popular e a ciência. As informações que antes eram raras e pertenciam a poucos iniciados hoje são acessíveis pelos meios de comunicação de massa, chegando aos recantos mais distantes do nosso planeta. Essas informações acabam interferindo na vida das pessoas e geram a necessidade de transformar-se em conhecimento para fazer sentido, serem significativa para a vida dessas pessoas.

Nesse aspecto, Carvalho et al (2007, p. 44) deixam claro a importância de que nossa atividade de educadores proporcione ao aluno

a oportunidade de vivenciar e a criar novos significados para explicar o mundo ao seu redor. O professor pode aproveitar as atividades de conhecimento físico para tratar de situações familiares para os alunos, estimulando-os a pensar sobre seu mundo físico e a relacionar as ideias desenvolvidas em sala de aula com seu cotidiano.

Para os autores, a educação escolar deve proporcionar aos estudantes a possibilidade de resolver situações que precisam enfrentar no dia-a-dia. Esses ideais se aproximam dos propósitos dos PCNEM (BRASIL, 1999, p. 266-267), que entendem que o aprendizado da ciência é um processo de “transição da visão intuitiva, de senso comum ou de auto elaboração, pela visão de caráter científico construída pelo aluno”.

No Ensino Fundamental (EF) brasileiro, o ensino de Ciências Naturais agrega conhecimentos, atividades experimentais e contribuem para a alfabetização científica. Neste contexto, a maioria dos livros didáticos de ciências, bem como as matrizes curriculares das escolas, sugerem que os conteúdos de Química e Física sejam abordados no último ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Ciências.

Estes componentes curriculares são ministrados por professores graduados em Ciências Biológicas que, como o nome mesmo indica, foram capacitados com uma

gama maior de conhecimentos de Biologia. A partir dessa observação e com o propósito de realizar um curso de formação continuada para estes professores, foram propostas as seguintes questões: Será que os professores graduados em Ciências Biológicas se consideram aptos para lecionar as disciplinas de Química e de Física? Que formação é necessária para isso? Para responder essas questões, foi realizada uma entrevista com 6 questões abertas à 16 professores de ciências de uma rede pública municipal de ensino do sul de Santa Catarina – Brasil, todos licenciados em Ciências Biológicas. O principal objetivo foi servir de base para a elaboração e execução de um curso de formação continuada proposto pela referida rede de ensino e superar as lacunas na formação destes professores.

Resultados e Discussão

Com uma formação acadêmica voltada para o ensino de Biologia, os professores de ciências se deparam com a necessidade de lecionar, comumente no último ano do Ensino Fundamental, Química e Física. Desta forma, a pesquisa teve como foco inicial identificar se os professores se consideram aptos a lecionar esses conteúdos. Cabe aqui ressaltar que o termo apto refere-se a domínio do conteúdo teórico, capacidade de relacionar esse conteúdo com aplicações práticas e tecnológicas.

Dos 16 professores participantes da pesquisa, 13 professores responderam que não se consideram aptos a lecionar estes conteúdos. O depoimento abaixo de uma das professoras ressalta isso: *“A minha formação acadêmica foi voltada para o Ensino de Biologia. Inclusive o professor supervisor de estágios achava que não poderíamos lecionar no 9º ano”*. Em outro depoimento, uma professora ressalta que em sua graduação, as disciplinas de Química e Física tinham cunho teórico e em nenhum momento discutia-se o ensino desses conteúdos. *“Na formação acadêmica os conteúdos [de Química e Física] eram muito aprofundados, porém não eram aplicados. Não tínhamos aulas práticas e não discutíamos como ensiná-los aos alunos”*.

A resposta mostra de forma contundente a necessidade de (a) uma formação complementar para esses professores e de (b) uma reorganização das matrizes curriculares dos cursos de Biologia para que os novos professores não apresentem a mesma dificuldade. Neste trabalho, foca-se uma forma de superar a primeira necessidade.

Identificada essa carência explicitada pelos professores durante a sua formação, foi proposta uma capacitação para os mesmos, na forma de cursos de curta duração. Para que essa capacitação fosse arquitetada, os professores foram questionados sobre o tipo de formação complementar lhes era necessária. Propuseram-se formações teóricas, sobre os conteúdos de Química e Física voltados para Ensino Fundamental e uma formação complementar prática, voltado para realizações de atividades experimentais em sala de aula.

Atividades experimentais são recursos didáticos valorizados por professores e alunos. Tornam a aula mais atraente e dinâmica. A partir desse pressuposto, em termos gerais, 12 professores mostraram desejo por uma formação voltada para o desenvolvimento de atividades práticas. De acordo com o relato de uma das participantes da entrevista, os conteúdos teóricos são possíveis de serem acessados pelos professores por meio de livros, revistas, vídeos e internet. Por isso, a mesma justificou sua necessidade de uma capacitação para o desenvolvimento e execução de atividades experimentais. *“O aprofundamento teórico pode e deve ser buscado pelo professor em fontes alternativas, como livros e internet. Uma formação continuada deve ser um momento para visualizar a teoria em aplicações práticas que possam ser adaptadas à sala de aula”*.

Outra professora justifica a necessidade de uma formação mais prática com o intuito de melhorar o seu desempenho em sala de aula, colaborando para um maior sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Uma capacitação prática lhe permitirá contextualizar os conteúdos teóricos com atividades experimentais. *“Prefiro uma formação com atividades práticas que possam ser refeitas em sala de aula. Isso fará com que eu possa esclarecer os conteúdos ministrados aos alunos”*.

Apenas um professor solicitou uma formação exclusivamente teórica, com aprofundamento dos conteúdos e três professores informaram que não há prática sem teoria e, portanto, gostariam de inicialmente uma formação teórica e depois uma exemplificação com algumas atividades práticas.

As respostas dos professores reforçam as conclusões de Schnetzler (2002, p. 212). O autor aponta para uma formação continuada docente pautada na racionalidade técnica e prática. Isto porque, ao final da graduação, os professores “vêm-se desprovidos de conhecimento e de ações que lhes ajudem a dar conta da complexidade do ato pedagógico, ao qual não cabem receitas prontas nem soluções padrões [...]”. Nesta mesma linha de reflexão, Carvalho e Gil Peres (1998) explicam que os professores de Ciências desconhecem o que as pesquisas e inovações

didáticas vêm trazendo como fundamentais para o desempenho adequado de seu trabalho.

Desta forma, a articulação entre teoria e prática, assim como, o vínculo com aspectos da realidade e da história do aluno, segundo as professores, é de extrema relevância para que consigam perceber as aplicações dos conceitos químicos e físicos no seu dia a dia.

Entende-se que enquanto persistir um sistema educativo engessado, vinculado em formas tradicionais de trabalho, os cursos de formação continuada serão necessários, não para os conteúdos científicos específicos de cada área, mas para superar as lacunas na forma de ensinar e de aprender, de compreender as relações entre a ciência e a vida cotidiana, na percepção da importância de uma aprendizagem significativa para cada indivíduo.

Considerações Finais

Inicialmente, percebeu-se que os professores de Ciências do Ensino Fundamental não se consideram aptos para lecionar Química e Física. Ao participarem de cursos nesta área do conhecimento e com uma abordagem mais prática, os professores mostraram-se motivados a aprender e a trabalhar da mesma maneira. A maioria deles respondeu que a atividade ajudou a melhorar o desempenho em sala de aula e por consequência a aprendizagem dos alunos, o que reflete na qualidade de ensino.

Assim, concluiu-se que a capacitação a ser fornecida deveria ter como objetivo fornecer elementos capazes de fornecer ao professor subsídios para sua atividade docente, no que se refere à contextualização de teorias com atividades práticas. Essas atividades deveriam ter cunho aplicativo em sala de aula, considerando a realidade escolar, no que se refere à inexistência de espaços específicos para realizá-las, bem como a carência de materiais e instrumentos de laboratório. Resumindo, as atividades práticas deveriam ser possíveis de serem replicadas em sala de aula, levando em consideração que nem todas são equipadas para desenvolver experimentos científicos.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999. 364 p.

CARVALHO, Wanderlei (org). **Biologia: o professor e a arquitetura do currículo**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2000.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; Gil Peres, Daniel. **Formação de Professores de Ciências: Tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 1998.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de, et al. **Ciência no Ensino Fundamental: O conhecimento físico do mundo**. São Paulo: Scipione, 2007.

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

MARQUES, Mário Osório. **Educação nas Ciências: interlocução e complementaridade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

SCHNETZLER, Roseli P. Práticas de ensino nas ciências naturais: desafios atuais e contribuições de pesquisa. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves et al (organizadores). **Didática e Práticas de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

APLICAÇÕES DA EXPERIMENTAÇÃO EM QUÍMICA NUMA FEIRA DE CIÊNCIAS

Andressa Mayumi Kubo
Paola Thaís Spolaôr Falcão
Sarah Stradioto

Clelia Mara de Paula Marques

Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Química, Programa
Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, SP, CAPES

Palavras-chave: ensino de química, experimentação, feira de ciências

Contato: clelia@ufscar.br

1. Introdução e Objetivos

O estudo das ciências possibilita ao ser humano conhecer a si próprio, entender suas relações com os demais seres vivos e desvendar os fenômenos que se manifestam no meio ambiente. Portanto, abrem-se novas perspectivas para que se possa viver com qualidade e dignidade nesse mundo globalizado (www.cnpq.br/sem.edu.cie/cont-italo.htm apud Silva, Sebastião F.). A Química é uma ciência que nos acompanha todos os dias, estando presente do computador à caneta. Ela pode nos trazer muitos benefícios tais como auxiliar na melhora da saúde, conforto, lazer e segurança, investindo em tecnologias, em processos seguros e no desenvolvimento de novos produtos.

Segundo Ulhôa et al (2007), a educação contemporânea não deve se limitar a formar alunos para dominar determinados conteúdos, mas sim que saibam pensar, refletir, propor soluções sobre problemas atuais, trabalhar e cooperar com os outros. Desse modo, o estudo de ciências e educação está interligado, visto que ambas são capazes de proporcionar saberes mais consolidados aos alunos, colaborando efetivamente no processo de ensino e de aprendizagem, ajudando-os no trabalho com concepções alternativas, já que se considera a bagagem dos mesmos, ou seja, seus conhecimentos prévios são ponderados e não como sendo uma “tábua rasa”. Quando o aluno deixa de ser expectador de sua própria aprendizagem e participa ativamente dela, abre um espaço maior para que os professores e a escola tornem-se mediadores, sabendo que o conhecimento não é transferido de uma pessoa para outra – professor para aluno – mas sim, é construído através da atuação do próprio aluno, onde a informação é uma forma de ampliar e sistematizar o que o aluno já conhece, buscando a construção do conhecimento científico. Não só o estudo de Ciências com o foco em química, mas através de uma aproximação com área educacional, pode-se ampliar a visão sobre o entendimento da atividade proposta.

Assim, a interligação entre a área da química com a área educacional, resulta em uma feira de ciências onde os alunos têm a oportunidade de interagir com a experimentação, desenvolver o senso de equipe, organização, criatividade, mostrar empenho, motivar o interesse pela área, além de colocarem em prática suas aprendizagens significativas.

No trabalho realizado com os alunos, o objetivo foi possibilitar o contato com a experimentação, com a área de Química e a interação com o público alvo, sendo esse, outros alunos, professores e a comunidade ao redor da escola.

2. Metodologia

A Feira do Conhecimento foi realizada na Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, no dia 27 de novembro de 2010, no período da manhã. A atividade faz parte do calendário escolar, sendo então proposta, em uma reunião da escola, a organização do evento pelos professores e alunos com a colaboração dos bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência), da Licenciatura em Química da UFSCar.

Nesta escola atuam bolsistas do PIBID de várias áreas da licenciatura: matemática, química, física, biologia, música e letras. Para uma melhor organização, as salas foram divididas entre os bolsistas, ficando para as a área de Química, a 8ª série.

Inicialmente, as bolsistas foram até a sala de aula da oitava série para fazer o primeiro contato. Elas se apresentaram aos alunos, explicaram como foi planejada a feira, em qual dia seria, que elas estavam ali para saber quem tinha interesse de participar e o que podia ser feito. Visto que os alunos não tinham Química como disciplina, foi proposto que no dia seguinte, na parte da manhã, as bolsistas retornariam com alguns experimentos e os alunos também levariam alguns experimentos do interesse deles, de modo que a escolha fosse feita em conjunto.

A partir do segundo encontro, discutiu-se com os alunos, alguns experimentos para auxiliar no planejamento da Feira do Conhecimento e foram marcadas reuniões semanais, as terças-feiras à tarde, durante quatro semanas anteriores a data da feira.

No terceiro encontro, compareceram apenas quatro alunos. A partir desse encontro, a temática discutida ficou em torno do entendimento dos alunos sobre “O que é Química” e também na forma de abordar essa Ciência através da experimentação. Os temas sugeridos de acordo com a série em questão foram

solubilidade, densidade, entre outros. Apresentaram-se cinco experimentos seguidos da explicação conceitual, para que os alunos pudessem entender o procedimento e o conteúdo envolvido e escolher qual deles poderia ser apresentado na Feira. Dentre os cinco, devido ao tempo reduzido para preparação e o número de alunos, foi decidido trabalhar apenas com a Floresta de Cristais.

No decorrer do quarto encontro, abordou-se a parte laboratorial, os cuidados básicos de segurança com os reagentes e materiais, além da apresentação dos que seriam utilizados no experimento. Foi realizado o experimento de forma demonstrativa, enquanto cada passo era explicitado, como o manuseio correto das vidrarias e reagentes necessários, nas etapas envolvidas para o procedimento experimental.

Já no quinto encontro, foi feita uma contextualização sobre o experimento, em seguida, os conceitos básicos envolvidos foram abordados e em seguida, foi feita uma discussão com os quatro alunos. Os conceitos do experimento envolviam solubilidade, solução saturada, solução supersaturada e solução insaturada. Também abordou-se o efeito da temperatura na solubilidade dos compostos.

Os experimentos foram realizados novamente, dividindo os alunos em dois grupos. Como para uma melhor visualização do experimento é necessário que se transcorra três dias, os alunos sugeriram preparar, para feira, o desenvolvimento da Floresta de Cristais com o passar dos dias (Figura 1). Ficou decidido que apresentariam a floresta com os cristais formados uma semana antes do dia da apresentação, quatro dias antes e na véspera do evento.

No último e sexto encontro, foi mostrado como os experimentos de uma semana e de quatro dias se desenvolveram e como combinado, foi feito mais um. Foram retomados também os conceitos e como fariam no dia da feira.

No dia seguinte, da feira, os alunos montaram sobre várias mesas a ordem de preparação da Floresta de Cristais, além de deixar exposto todo o material e os reagentes, explicando a função de cada um e em seguida explicavam o objetivo do experimento, o procedimento experimental e os conceitos envolvidos. A Feira foi realizada com toda a escola, envolvendo alunos, professores, funcionários, bolsistas e pessoas da comunidade.

3. Discussão

Grande parte do nosso conhecimento é adquirida na interação com outras pessoas, com trocas de informações. Segundo Cortella (1999 apud FATARELI et al, 2010, p.161) é pela mediação e interação com o outro que o conhecimento é

produzido, sendo esse a relação na qual intervém o sujeito e o objeto, não estando a verdade em nenhum dos dois, mas precisamente na interação entre eles.

A aprendizagem cooperativa por David Johnson e Roger Johnson (1974 apud FATARELI et al 2010, p.161) é caracterizada pela sua natureza social, pois os estudantes interagem e compartilham informações, melhorando sua compreensão individual e mútua.

De acordo com Johnson et al (1999 apud FATARELI et al 2010, p.161), cooperar significa trabalhar juntos para atingir objetivos compartilhados. Nas atividades cooperativas, os indivíduos buscam benefícios para os integrantes do grupo e, ao mesmo tempo, para si mesmos. Considera-se também que para que esse trabalho seja positivo, algumas condições de aprendizagem precisam ser consideradas. São elas: *Interdependência positiva; responsabilidade individual; Interação face a face; habilidades interpessoais e processamento grupal.*

A primeira condição foi desenvolvida dividindo os quatro alunos em duas duplas (escolhidas por eles) na qual cada uma realizou o mesmo experimento, pois dessa forma a relação de trabalho conjunto e a preocupação com a aprendizagem dos colegas ocorrem tanto nas duplas, quanto entre as duplas.

A *responsabilidade individual e as habilidades interpessoais* foram trabalhadas com um objetivo final para o dia da feira de ciências, no qual cada aluno, de forma revezada, apresentou e explicou o trabalho desenvolvido e os conceitos químicos envolvidos, para quem estava presente (pais, professores, comunidade, funcionários e outros alunos) estimulando a competência de comunicação. O sentimento de liderança ocorreu quando os próprios alunos apresentaram seu trabalho a outros professores, pois todo aluno pensa que professor detém toda a sabedoria; o que nem sempre é verdade.

Durante o desenvolvimento do trabalho os próprios alunos discutiram sobre os conceitos aprendidos do experimento. Os que apresentavam maior facilidade passaram a explicar a parte teórica para os colegas com dúvidas da mesma dupla, tanto da outra dupla. Essa *interação face a face* reflete no objetivo compartilhado, que é atingido com o trabalho cooperativo.

Para a análise do funcionamento do grupo (*processamento grupal*), durante as semanas de desenvolvimento do trabalho, foram realizadas discussões sobre o tema do experimento e dessa forma analisou-se a progressão das idéias e conceitos dos alunos, principalmente o aprimoramento do conhecimento prévio deles.

Para Balkcom (1992 apud QUATRO et al, 2007), a aprendizagem colaborativa é uma estratégia de ensino na qual grupos pequenos, com estudantes de níveis diferentes de habilidade, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para a melhor compreensão de um assunto. Cada aluno do grupo é responsável não somente por aprender o que está sendo ensinado, mas também por ajudar o seu colega, criando uma atmosfera de realização.

Essa atividade na escola além de proporcionar aos alunos o trabalho cooperativo também proporcionou a experimentação no ensino de ciências.

As Ciências Básicas muitas vezes não despertam interesse nos jovens, como é o caso da Química. Nossa sociedade ainda dá valor à tríade Medicina-Engenharia-Direito e o desenvolvimento científico ainda não é visto como um tema nacional. A Química é encarada como algo prejudicial, como por exemplo, alimentos que 'não contem química', ser entendido como saudável. (ARROYO et al, 2006)

Nos trabalhos de Cardoso e Colinvaux (2000) e Galiazzi et al, um fator que favorece a desmotivação dos alunos em Química é ela ser considerada uma disciplina difícil devido, por exemplo, à abstração dos conceitos. Um dos motivos pelo qual isso ocorre é o uso da abordagem conteudista, tão presente nas aulas. Tais visões distorcidas acerca dessa ciência fazem com que seja necessário o trabalho com diferentes alternativas de ensino e, uma delas é o uso da experimentação para que motive os alunos, no que tange a aprendizagem escolar (ARROYO, 2006).

O fato de discutir o experimento com os alunos, no que diz respeito ao conteúdo teórico e ao procedimento, fez com que os alunos se sentissem mais motivados e envolvidos para participarem da Feira do Conhecimento da escola. A relação existente entre motivação e aprendizagem está evidente nos ambientes escolares. Motivação é um verbo derivado do latim ("movere"), assim, o termo pode ser definido como a capacidade de levar alguém a fazer alguma coisa, "mantendo-a na ação e ajudando-a a completar tarefas" (SIQUEIRA, L. G.G; WECHSLER, S. M., 2006).

De acordo com Alcará e Guimarães (2007), considerando o contexto educacional, tornar o aluno motivado é um desafio importante a ser enfrentado, uma vez que a qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem é afetada diretamente. O aluno motivado procura novos conhecimentos e se envolve no processo de aprendizagem e encara novos desafios. Também, segundo o mesmo autor, os alunos que estão motivados valorizarão as metas futuras, entendendo que as atividades realizadas são como ferramentas para atingir tais metas

(ALCARÁ, A. R.; GUIMARÃES, S. E. R, 2007). Assim, foi muito proveitoso observar a motivação e o envolvimento dos alunos durante as semanas anteriores à feira.

É importante destacar que a atividade desenvolvida foi realizada por cada uma das duas duplas, que executou o experimento escolhido por elas.

No final do período que foram realizados os experimentos, observaram-se diferentes resultados em relação à formação dos cristais, resultado esse importante para as discussões e questionamentos com os alunos..

O que ocorreu foi que na sala onde o material foi guardado a luz sol incidia em apenas um dos trabalhos, sendo que neste experimento um dos conceitos envolvidos era a formação de cristais diretamente proporcional a evaporação da água. Com o nosso auxílio os alunos passaram a identificar a causa dessa diferença. Dessa forma, percebeu-se o quanto “é importante proporcionarmos situações em que o aluno possa levantar hipóteses, realizar julgamentos, desenvolver postura crítica e, assim, construir o conhecimento científico” (BIZZO, 1998 apud HAYASHI et al, 2007).

A partir desse trabalho foi possível compreender que o uso da experimentação no ensino de química é uma importante ferramenta para o ensino de conteúdos químicos.

Segundo Smith (1975, apud HAYASHI et al, 2007) é inquestionável a importância do trabalho prático na Ciência de tal forma que este pode ocupar lugar central no seu ensino. Quando aplicada de forma correta, ou seja, não mecanizada e repetitiva, ajuda a estimular idéias, desenvolver o raciocínio, reestruturar o conhecimento prévio e pensar na Química como uma ciência e não como “algo” de difícil compreensão (HAYASHI, 2007).

A prática escolhida para a realização desse trabalho (experimentação) fez com que os alunos ficassem atentos e motivados, o que levou a participação ativa desses durante o processo de construção dos conhecimentos envolvidos até o momento da execução do experimento na Feira do Conhecimento.

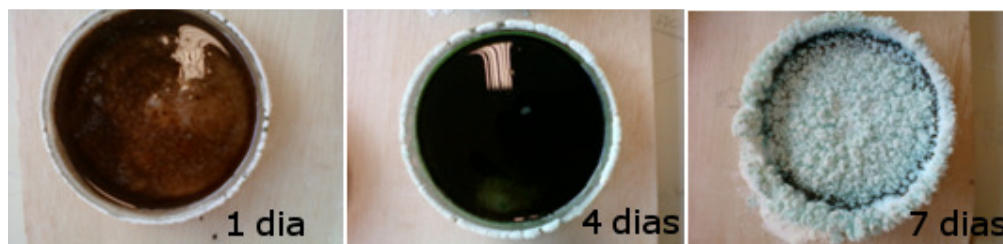


Figura 1: Cronologia do desenvolvimento da floresta de cristais

4. Referências Bibliográficas

SILVA, S. F.; NÚÑEZ, I. B. O ensino por problemas e trabalho experimental dos estudantes – Reflexões teórico-metodológicas. **Química Nova**, v.25, n.6B, p. 1197-1203, 2002.

ULHÔA, E.; ARAÚJO, M. M.; ARAÚJO, V. N.; MOURA, D. G. **A formação do aluno pesquisador**. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. 2007. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema1/TerxaTema1Artigo12.pdf> Acesso em: 18 dez. 2010.

MOURA, D. G. Feira de Ciências: necessidade de novas diretrizes. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, n.6, p15-20, 1995.

FATARELI, F. E.; FERREIRA, L. N. A.; FERREIRA, J. Q.; QUEIROZ, S. L. **Método Cooperativo de Aprendizagem Jigsaw no Ensino de Cinética**. *Química Nova*. v.32, n.3, p.161-167, 2010.

QUATRO, C. C.; LABIDI, S; JAQUES, P. A.; SCHIVITZ, I. M. M. **Inferindo fatores sócio-afetivos para a formação de grupos em ambientes colaborativos de aprendizagem**. 2007. Disponível em: <<http://ppginf.ucpel.tche.br/wesaac/Anais/Artigos/artigo-quarto.pdf>> Acesso em: 09 jan. 2011.

ARROIO, A.; HONÓRIO, K. M.; WEBER, K. C.; MELLO, P.; Gambardella, M. T. P.; Silva A B. F. O Show Da Química: Motivando O Interesse Científico. **Química Nova**, v.29, n.1, p. 173-178, dez. 2006.

SIQUEIRA, L. G. G., WECHSLER, S. M. Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. **Avaliação Psicológica**, v.5, n.1, p.21-31, jun. 2006.

ALCARÁ, A. R.; GUIMARÃES, S. E. R. A instrumentalidade como estratégia motivacional. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v.11, n.1, p.165-178 jun. 2007.

HAYASHI, A.M; PORFIRIO, N.L.S; FAVETT, L.R. **A importância da experimentação na construção do conhecimento científico nas sereis iniciais do Ensino Fundamental**. Universidade Metodista de Piracicaba. 2007. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/4mostra/pdfs/300.pdf>> Acesso em: 18 dez. 2010.

CARDOSO, S. P.; COLINVAUX, D. Explorando A Motivação Para Estudar Química. **Química Nova**, v.23, n.3, p. 401-404, dez. 2000.

GALIAZZI, M. C.; MORAES, R.; RAMOS, M. G. **Pesquisar E Aprender Em Educação Química: Alguns Pressupostos Teóricos**. Disponível em:

<<http://usuarios.upf.br/~adelauxen/textos/pesquisareaprender.pdf>>. Acesso em: 09 jan.
2011.

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO FORA DO ÂMBITO ESCOLAR

Cristiane Araújo da Silva Cota
Ana Paula Araújo da Silva
Juliana Sena do Nascimento
Maria Priscila da Silva
Universidade Federal de Alagoas/Centro de Educação

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Pedagogo, Empresa.

Contato: crisacota@bol.com.br - apasneto22@yahoo.com.br - jujuzinha_sena@hotmail.com - maria.pril@hotmail.com

Introdução e objetivos

É perceptível nos dias atuais que o mundo e os seus sistemas passam por processos contínuos de mudanças, seja na área mercantil, seja na área cultural, e a educação não está imune a esse processo. Assim como o mestre-escola (século XIX) ao longo dos tempos evoluiu, o pedagogo que antes se limitava ao âmbito educacional, atualmente pode atuar em diversas áreas. O presente trabalho foi desenvolvido com o intuito de mostrar que o pedagogo pode atuar fora do âmbito escolar trazendo contribuições do seu trabalho em outros setores da sociedade, além de discutir as lacunas presente em sua formação para essa atuação, ou seja, a não preparação das universidades para este “novo” pedagogo que teve sua origem na sociedade moderna. Apresentaremos considerações em torno da interdisciplinaridade do pedagogo na atuação fora do âmbito escolar, e a maneira como as instituições tratam da formação deste pedagogo que atua também no setor empresarial.

Metodologia

Para o desenvolver deste trabalho além da análise bibliográfica, realizamos entrevistas com uma pedagoga que atua fora do âmbito educacional. Estas entrevistas foram baseadas em questionário previamente elaborado com questões abertas e fechadas a fim de verificarmos as possíveis contribuições da sua formação no desempenho de sua atividade. Analisamos também a grade curricular e o Projeto Político e Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) para que fizéssemos um confronto entre os objetivos deste e a os conhecimentos mínimos requeridos para a atuação do pedagogo na área não-escolar.

Discussão

A interdisciplinaridade do Pedagogo e a Pedagogia Empresarial

A evolução mercadológica proporcionou uma série de mudanças no mundo e no cenário das organizações, o que tem influenciado o comportamento dos profissionais de qualquer área que necessitam desenvolver capacidades, agilidades e criatividade para melhor exercer as suas atividades. A pedagogia que outrora tinha como área determinante a escola, passa na atualidade a ter uma atuação diversificada e com isso introduzir no mercado de trabalho outro tipo de pedagogo: o empresarial. O enfoque da Pedagogia Empresarial foi, em princípio, o Treinamento e Desenvolvimento (T&D) de pessoas nas organizações empresariais. Neste caso cabia ao pedagogo desenvolver atividades que melhorasse o funcionamento da empresa, como projetos e programas de treinamentos diversos e desenvolvimento de todos os envolvidos. Sobre a expansão da pedagogia empresarial Cristiane Santos Beleni assinala:

A Pedagogia Empresarial expandiu sua concepção inicial graças a fatos importantes ocorridos na realidade das organizações brasileiras. Na época de 1980, um deles referia-se à baixa escolaridade dos operários das fábricas, mais de 60% não concluíam as quatro primeiras séries da educação básica. Além disso, havia grande desperdício de matéria prima na indústria e na construção civil, aproximadamente 10% do PIB nacional. [...] Com o fenômeno da qualidade, passam a ser empregados os termos Treinamento e Desenvolvimento para diferentes funções. [...] Seriam as qualificações rápidas da mão de obra. (2009).

A partir dessa passagem podemos refletir sobre os termos –treinamento e desenvolvimento- o que nos remete a visão da escola de cunho tecnicista, voltada para o treinamento e posterior desenvolvimento dos educandos que conseqüentemente contribuiria para o desenvolvimento do país. Para tanto se fazia necessária a instrução mínima – realizada exclusivamente no âmbito escolar-, diferindo então da proposta e objetivos da atuação do pedagogo empresarial aqui colocadas. As recentes transformações científicas introduziram novas formas de trabalho, que passaram a exigir outro perfil dos profissionais. Esse fato provocou grande impacto que gerou mudanças qualitativas na área organizacional, exigindo ampliação dos enfoques que dominavam a formação profissional tanto do pedagogo quanto de outros profissionais. Foi a partir dessa lógica que a nova face da pedagogia foi construída, onde a partir de então todo pedagogo precisa saber que para atuar no âmbito organizacional, deve ter uma consistente base teórica, relativa às instituições não-escolares, articulada entre investigação e prática, privilegiando conhecimentos do campo educacional nas organizações empresarias, precisa ainda identificar problemas profissionais e sócio-culturais em busca da participação de todos; despertando seus

colaboradores para a nova realidade do mercado, sendo assim considerado um líder de pessoal.

O desafio desse novo profissional, diferentemente do que podem pensar alguns, não se resume a conduzir dinâmicas de grupo e preparar material de treinamento para o qual as pessoas não estão engajadas ou enxergando uma necessidade imediata. Isto requer muito trabalho. É preciso estudo e observações cuidadosas do que está acontecendo dentro da empresa e entender o seu ecossistema, como ele funciona e por que existe um desequilíbrio dentro dele. Tal diagnóstico requer do Pedagogo Empresarial perspicácia, observação, envolvimento, desprendimento, coragem, preparo técnico, ousadia, vontade, criatividade e desejo efetivo pela descoberta dos pontos de desequilíbrio dentro da corporação. (Ferreira et al. Cristiane Santos Belini, 2009).

Seguindo esta mesma lógica Ribeiro destaca:

cabe ao pedagogo empresarial desenvolver uma sensibilidade e capacidade perceptiva para apreender a aprender em que medida estes traços culturais subjazem às atividades de treinamento e, ainda, como minimizar o impacto destes nos comportamentos dos treinandos e instrutores, buscando alternativas de controle mais precisas sobre expectativas e demandas nos diferentes setores organizacionais. (2008, p.87)

Percebemos que um dos propósitos da pedagogia empresarial é qualificar todo o pessoal da organização, das áreas administrativas operacional, gerencial, elevando a qualidade organizacional da instituição a qual desenvolve seu trabalho. O pedagogo empresarial além de proporcionar mudanças, através de seus programas e projetos, em torno dos funcionários de uma empresa, ele com toda a sua metodologia, influencia de certa maneira as relações pessoais desses trabalhadores atuando assim, diretamente na sociedade. Diante dessas indagações, percebe-se que cada vez mais as empresas descobrem a importância da educação no trabalho e desvendam a influência da ação educativa do pedagogo na empresa. O Pedagogo não pode continuar sendo visto unicamente como um ator da esfera educacional. Ao contrário, dispõe de uma imensa área de atuação, tais como: hospitais, associações de moradores, ong's, além das empresas privadas dos mais variados setores. Assim percebemos o quanto se faz importante o pedagogo no ambiente empresarial para o desenvolver das atividades humanas.

Formação do Pedagogo

Após a discussão de como se desenvolveu o trabalho do pedagogo empresarial bem como a sua função neste ramo nos remeteremos à prática no sentido

de como este novo pedagogo interdisciplinar desenvolve o seu trabalho e de onde ele busca, ou buscou conhecimento para obter sucesso profissional. Como citamos anteriormente, nosso trabalho envolveu uma pedagoga, que atua fora do âmbito educacional, escolhida entre outros motivos pela seu tempo de formação e atuação (2 anos). A referida pedagoga concluiu sua graduação na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). A mesma nos informou que o conhecimento teórico adquirido durante a graduação foi de grande relevância, mas sempre foi direcionando para a área educacional, necessitando de uma preparação mais específica para atuar fora dele, o que a levou a realizar uma especialização, (MBA em Gestão de Pessoas), o que citou ter sido de fundamental importância para conseguir desempenhar bem o seu trabalho, pois apesar de não realizar seu trabalho sozinha, e sim com uma equipe composta por: médico, psicólogo, assistente social e especialista em gestão, a mesma nos informou que só com as disciplinas estudadas na graduação não seria possível realizar seu trabalho de forma adequada. Outro fato que nos chamou a atenção foi que a citada especialização foi financiada pela própria empresa e que essa é uma prática um tanto quanto corriqueira, tendo em vista a lacuna na formação desses profissionais. Não conseguimos ter acesso a grade curricular da Universidade Estadual de Alagoas, mas a partir das informações obtidas com a entrevistada pudemos verificar que há uma deficiência no currículo da instituição para a formação do pedagogo na atuação empresarial. A partir de então fomos analisar o Projeto Político e Pedagógico e a grade curricular da UFAL, nesta análise pudemos verificar que o currículo da instituição está voltado principalmente para área educacional, inclusive as disciplinas que apresentam características mais práticas da sala de aula, que procuram colocar o aluno em contato com o ambiente em que futuramente irá trabalhar, são exclusivamente voltadas para o âmbito educacional. O projeto Político Pedagógico da UFAL em todo o seu texto apresenta falas que deixam claro a intenção da preparação do pedagogo para atuar no espaço escolar. Dentre algumas falas do texto podemos citar algumas contidas especificamente no objetivo do curso, que diz que o pedagogo deve exercer atividades de organização e gestão em instituições de ensino, desempenhando atividades próprias do setor da educação além de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos educacionais. Esta observação nos faz inferir o quanto se faz necessário rever a grade curricular dos cursos de pedagogia, que parece não estar acompanhando a evolução e conseqüentemente as mudanças ocorridas no mundo, pois o pedagogo é um profissional que com a devida formação pode contribuir em diversos setores da

sociedade, mas da forma como estão sendo formados este potencial não pode ser totalmente explorado.

Considerações Finais

De acordo com Holtz o pedagogo empresarial exerce uma atribuição de líder-educador que atua sobre questões éticas e sociais não só do âmbito empresarial, mas que reflete diretamente nas instâncias sociais. As práticas e projetos bem como palestras e cursos desenvolvidos por esse “novo” pedagogo é indispensável para as instituições empresariais, refletindo diretamente em seu desenvolvimento, pois este profissional atua como uma espécie de estimulador das qualidades pessoais que desenvolve espontaneamente contínuas oportunidades de preparação e de treino para uma vida profissional mais produtiva e realizadora. A pedagogia clássica está acostumada a lidar basicamente com o público infantil, seja nas creches ou escolas, e muitas pessoas imaginam que falar de pedagogia é falar de crianças e não imaginam que a prática pedagógica pode se expandir em diversas áreas como a empresarial. Acreditamos que é de fundamental importância que o público em geral conheça as diversas possibilidades de atuação do pedagogo, e apesar dessa formação ainda não fornecer suporte suficiente, pudemos ver que ela vem acontecendo. É importante que as Universidades se abram ao novo, e possibilitem aos discentes o caminho para uma prática interdisciplinar que a sociedade moderna passa a exigir. Esperamos também que as observações e os dados expostos no decorrer do trabalho possam embasar a realização de um debate a respeito do currículo dos cursos de pedagogia e sua real contribuição para a formação do pedagogo na nova configuração da sociedade, além de contribuir para que este profissional possa desempenhar todas suas habilidades.

Referências

CAGLIARI, Débora. *O pedagogo empresarial e atuação na empresa*. Disponível em:< [http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogo/index.php? pagina=0](http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogo/index.php?pagina=0)> Acesso em: 7 de dez. 2010.

GIOVANELLA, Lígia (org) - **Políticas e Sistema de Saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008.

HOLTZ, Maria Luiza M. “**Lições de pedagogia empresarial**”. MH Assessoria Empresarial Ltda., Sorocaba SP. Disponível em< [http:// www.mh.etc.br/documentos/licoes de pedagogia empresarial.pdf](http://www.mh.etc.br/documentos/licoes_de_pedagogia_empresarial.pdf)>.

LUCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Marinalva Luiz de. *Análise Hermenêutica Dialética*. In: **O Trabalho Pedagógico dos Professores do Ensino Fundamental no Ciclo II Sobre Educação Ambiental**. 2005. 15f. Dissertação (Pós – Graduação em ensino de Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco, 2005.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. *Pedagogia Empresarial: a atuação do pedagogo na empresa*. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

VILELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: **Quinhentos anos de Educação no Brasil**. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Gnuve. (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REFLEXIVIDADE DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Andréia Santana de Carvalho

Simone David

Faculdade de Tecnologia Rubens Lara - FATEC –
Programa Especial de Formação Pedagógica – Santos/São Paulo

Palavras-chave: Formação de docentes; Professor reflexivo; Ensino Técnico.

Contato: E-mail: psicopedagoga.andreia@gmail.com

Introdução e Objetivos

O labor docente na educação profissional, em atividades junto aos cursos técnicos (Contabilidade, Logística e Normal) e tecnológicos (Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão Empresarial, Logística e Processamento de Dados), nos sistemas públicos (municipal e estadual), é essencial para a tessitura das nossas marcas identitárias e de alguns questionamentos acerca do professor reflexivo.

No ano letivo de 2010, iniciamos uma trajetória conjunta na docência e na coordenação do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas no Currículo da Educação Profissional de Nível Médio, na Faculdade de Tecnologia Rubens Lara, no polo da Baixada Santista, aos sábados. Os primeiros contatos com os discentes foram desafiantes, uma vez que já eram bacharéis e exerciam a docência nas escolas técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).

Suprir a falta de professores licenciados nas escolas estaduais técnicas é a principal finalidade do Programa Especial de Formação Pedagógica, pois "(...) há poucos cursos de licenciatura para a formação de professores da educação profissional; os cursos existentes, assim como os profissionais formados, não se distribuem homoganeamente pelo Estado (...)" (CEETEPS, 2007, p. 14).

O Programa foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação por intermédio da portaria CEE GP nº 465/2008 e atende as determinações expressas nas Deliberações do CEE nº 10/1999 e 08/2009. O curso destina-se, preferencialmente, aos docentes do CEETEPS e, eventualmente aos demais interessados, que exerçam outras atividades profissionais no CEETEPS, como os auxiliares administrativos, por exemplo.

O curso de formação pedagógica prevê 540 (quinhentos e quarenta) horas presenciais e gratuitas, sendo ministrado em faculdades de tecnologia e escolas técnicas estaduais, nos polos de Americana, Campinas, Franca, Guaratinguetá, Marília, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São José do Rio Preto, São Paulo e Sorocaba.

Os docentes do Programa são mestres e/ou doutores e, lecionam os seguintes componentes curriculares: Currículo da Educação Profissional; Didática/Estágio Supervisionado; Educação e Trabalho; Estrutura da Educação Profissional; Gestão da Escola e da Educação Profissional; Metodologia de Ensino; Metodologia de Pesquisa; Psicologia do Ensino e da Aprendizagem; Tecnologia de Ensino.

Cabe ressaltar que o documento *Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional* do CEETEPS (2007) é disponibilizado para a orientação dos docentes e dos discentes deste Programa, e traz os conteúdos programáticos de cada disciplina e as respectivas referências bibliográficas que enfatizam a formação reflexiva dos professores, entre elas, Freire, Schön, Zeichner.

No presente relato de experiência, estruturamos a seguinte questão-problema: o que é ser professor reflexivo? Fazemos esta indagação, pois o termo “reflexivo” passou a ser utilizado no cotidiano das instituições escolares com acepções diversas. Pensamos que a questão-problema proposta na pesquisa seria relevante para compreender a formação de professores, podendo ser um incentivo para se gestar novas posturas pedagógicas, visando uma tomada de consciência crítica acerca da função social do professor e, evidentemente, da importância da responsabilidade, participação e compromisso, que, por ventura, podem estar esquecidos.

Desta forma, procuramos relatar cientificamente uma vivência no curso de formação docente de bacharéis e socializar algumas compreensões que fomos tecendo sobre o professor reflexivo, no referido Programa e no grupo de pesquisa intitulado “Práticas pedagógicas: pesquisa e formação”, coordenado pela Doutora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS).

Metodologia

Foram selecionados relatos de participantes do Programa Especial de Formação Pedagógica, com o objetivo de analisar as acepções de reflexividade atribuídas pelos sujeitos que exerciam a docência nas escolas técnicas.

O referencial teórico utilizado para conceituar o professor reflexivo é Schön (1992, 2000), que considera a necessidade do professor se tornar um *practicum reflexivo*, tendo consciência que não é apenas o saber escolar que determina a ação docente, mas todas as possibilidades de reflexão, e o conhecimento tácito que emerge no processo educativo.

Os dados deste relato de experiência foram coletados em julho de 2010, com 30 (trinta) discentes que eram bacharéis e docentes nas escolas técnicas da Baixada Santista, do CEETEPS. Vale lembrar que 60% eram do sexo masculino e 40% pertenciam ao sexo feminino, apresentando diferentes faixas etárias: 41% de trinta e um até quarenta anos de idade, 29% de quarenta e um até cinquenta anos, 26% de vinte até trinta anos e, 4% acima de cinquenta anos.

Esta heterogeneidade também fica evidenciada nos dados obtidos, quando ressaltamos que os alunos estavam pleiteando as seguintes licenciaturas: 29% Informática, 22% Gestão, 15% Administração, 11% Construção Civil, 11% Turismo, 4% Design Gráfico, 4% Eletrônica e 4% Enfermagem. Os participantes da pesquisa estavam iniciando a carreira de professor, sendo que 44% tinham até um ano na carreira do magistério, 44% até dois anos, 8% mais de quatro anos e, 4% até três anos de experiência docente.

A pesquisa centrou-se em questões feitas aos participantes do Programa: O que é um professor com didática? O que é um professor sem didática? Os dados foram registrados por um dos participantes, que sintetizou as palavras-chave sobre o professor com didática e sem didática. Também, fizemos o seguinte questionamento: O que é Didática?

Posteriormente, os alunos autorizaram a digitação e o envio dos dados coletados por *e-mail* para uma análise durante as aulas de Didática.

A partir dos dados coletados, fomos articulando uma análise das compreensões que permitiram tecer um texto compreensivo/interpretativo, a partir das representações dos referidos participantes sobre o professor com didática e sem didática, ressaltando a relevância da reflexividade docente.

Discussão e Considerações Finais

A preparação de professores se reveste de algumas características específicas, pois a docência trabalha com seres humanos que estão em constante processo de formação. Entende-se que os fenômenos que abarcam a prática educativa são complexos, instáveis, singulares, apresentando em muitos momentos, conflitos de valores, pois esta prática é imanente humana (GÓMEZ, 1995).

Alguns docentes em formação no Programa valorizam a *metodologia*, o *planejamento*, as *habilidades* e o *método* como instrumentos importantes para a prática docente com Didática, porém não deixam de dar ênfase na postura do professor como um profissional *observador*, *reflexivo*, *motivador*, *flexível* e *crítico* no processo educativo.

Schön (2000) conceitua a prática docente reflexiva em três ideias centrais: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Nesta perspectiva teórica, pode-se analisar a prática docente na sala de aula como um espaço para a prática reflexiva na formação profissional. Substancialmente, para Schön (1992, p. 81), o conhecimento na ação é o saber ligado à formação profissional. Este saber quando aplicado na sala de aula se transforma em conhecimento escolar, sendo entendido “como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas (...) um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como factos e teorias aceites”. É um conhecimento que possibilita agir, sendo um saber na ação.

Para alguns professores em formação no Programa, o conhecimento na ação é demonstrado na valorização da *metodologia*, do *planejamento*, no *domínio de habilidades*, na *eficácia* e no *método* da prática docente com didática. Segundo Schön (1992, p. 82), o saber escolar representa também um conhecimento das situações enfrentadas no cotidiano da escola e que se pode apreender por ser “espontâneo, intuitivo, experimental”. Portanto, é revelado por meio das ações empreendidas na sala de aula, de forma espontânea e com habilidade, prescindindo de um pensamento sistematizado sobre ele.

Quando se passa a observar e a refletir sobre a ação, podemos construir e descrever um novo conhecimento, que para Schön (2000), é denominado “reflexão na ação”, uma vez que é o resultado de um questionamento levantado durante a ação sobre as dúvidas que emergem no desenvolvimento da ação. Ao transpormos esta criticidade aos inúmeros momentos de dúvidas que permeiam o processo de

aprendizagem, criamos a oportunidade de desenvolver novas informações e contribuimos para o processo criativo na aprendizagem.

Alguns docentes em formação no Programa apontam as qualidades de um professor com didática como sendo *observador, motivador, flexível, crítico e reflexivo*, demonstrando ênfase no questionamento propiciado pela reflexão na ação.

Com base nesses dados, passamos à discussão sobre a reflexão que emerge da análise da reflexão na ação. Os dados apresentados pelos participantes no Programa permitem enfatizar a importância do movimento de criticidade sobre a reflexão na ação, pois eles se tornam capazes de avaliar a própria prática docente e conseguem identificar as posturas que não correspondem ao professor com didática, ao qualificarem este docente como *autoritário, sem planejamento, inflexível, disperso, sem foco, sem motivação e capricho*.

Ao realizarmos a análise dos dados coletivos, foi possível perceber que os vocábulos “reflexivo” e “crítico” estavam arraigados nos discursos de alguns participantes do Programa. No entanto, apresentavam um conceito de Didática reducionista porque compreendiam como uma disciplina que tem “(...) *um conjunto de técnicas e habilidades aplicadas para ensinar e motivar a relação entre aluno e professor*” (ALUNOS, 2010).

Este enfoque revela a Didática como uma área de conhecimento que apresenta um compêndio de técnicas ou um receituário para um bom ensino, estando circunscrita aos mecanismos para desenvolver o processo de ensino, sem enfatizar as concepções filosóficas da educação.

Durante o Programa, os participantes tiveram a oportunidade de vivenciar por meio da prática reflexiva construída na sala de aula junto aos professores do Programa, uma análise sobre sua própria prática, trazendo a tona à experiência vivida de cada um e, criando uma possibilidade de uma nova reflexão sobre a própria prática docente e puderam compreender que a Didática era considerada na Lei nº 5692/71 um apêndice de orientações mecânicas sobre o processo de ensino, como é possível notar no discurso de alguns alunos em formação (2010): “*Após reflexão descobrimos que é da época da ditadura*” (referindo-se ao conceito de Didática apresentado por alguns docentes na primeira aula de Didática, no Programa Especial de Formação Pedagógica).

Segundo Candau (1985), na atualidade, a Didática procura realizar uma reflexão sistemática e buscar as alternativas para os problemas da prática pedagógica.

Alguns discentes indagados revelaram que o professor com Didática é aquele profissional que planeja as aulas. Vale lembrar que segundo Freire (2010), a docência está revestida de intencionalidade, que pode e deve ser questionada sempre, pois deve permear a realidade constituída na experiência de aprendizagem.

O planejamento é um ato fundamental na docência, sendo um “(...) processo mental que supõe análise, reflexão e previsão (...)” (HAIDT, 2003, p. 106). Este planejamento, no entanto, pode ser alterado se as condições assim o exigirem.

Ao apontarem como sem didática, a postura de *improvisador* para os docentes, interpretamos como ainda imatura a percepção de que a reflexão pode ser criativa e gerar novos saberes e percepções na sala de aula.

Conforme alguns alunos do Programa, a reflexão está relacionada com o planejamento, a metodologia, a observação, a flexibilidade, sendo esta última identificada como o espaço criativo para a solução de dificuldades inesperadas no processo educativo.

Alguns discentes revelaram que o professor com Didática precisa motivar os alunos. Contudo, cientificamente “o professor não pode motivar o aluno, pois este é um processo interno, mas pode sondar e aproveitar os motivos já latentes, despertando nele os interesses intrínsecos, que são a manifestação de um motivo” (HAIDT, 2003, p. 77).

É importante ressaltar que quando coletamos os dados junto aos participantes, eles já haviam cursado os seguintes componentes curriculares do Programa: Educação e Trabalho, Estrutura da Educação Profissional, Metodologia da Pesquisa e Tecnologia de Ensino.

Segundo o CEETEPS (2007), as disciplinas do Programa Especial de Formação de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional de Nível Médio apresentam como proposta uma participação efetiva dos discentes para ser valorizada e explorada, no intuito de superar a formação meramente transmissiva, mas corroborar para uma formação construtivista e reflexiva.

Ao ter como estratégia a valorização da prática docente dos professores em formação no Programa, procura-se mobilizá-los e estimulá-los a compartilhar seus conhecimentos, por meio da reflexão, tendo como resultado, a participação efetiva do alunado. A construção de uma prática reflexiva na formação docente corrobora para o

avanço científico no contexto da educação, transforma o saber em experiência e, a vivência em saber.

Ao analisarmos os relatos de alguns participantes do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, pudemos compreender o conceito de professor reflexivo como um profissional que sabe se colocar na condição de dialogar com as circunstâncias, de articular os pressupostos teóricos e as práticas escolares, fazendo a seguinte triangulação proposta por Schön (1992, 2000): o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A análise do termo “professor reflexivo”, possibilitou compreender a relevância das atividades práticas serem pautadas por uma atividade crítica, considerando como objeto a reflexão sobre a própria experiência.

O estudo sobre as percepções dos participantes da pesquisa acerca do professor reflexivo possibilitou compreender que a formação docente reflexiva propicia um olhar crítico sobre a prática, e pode superar a alienação frente às dificuldades que emergem no cotidiano das práticas, possibilitando aos sujeitos envolvidos no processo educativo um diálogo rico e transformador, da própria experiência e existência.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971:**

fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá Outras Providências.

Legislação e Normas Básicas, Conselho Estadual de Educação de São Paulo, 1995.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **A Didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

CEETEPS, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional**. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2007.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Deliberação CEE nº 10/1999:** dispõe sobre Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Básica e da Educação Profissional de Nível Técnico, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.

_____. **Deliberação CEE nº 08/2009**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

_____. **Portaria CEE/GP nº 465/2008**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2003.

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

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS VOZES DOS FORMADORES DE PROFESSORES

Mônica Pereira dos Santos
Elisa Maria Maçãs Fernandes de Castro Filgueiras
Manoella Rodrigues Pereira Senna Vasconcelos da Silva
Maria Isabel Luna Simões Hallak
UFRJ

Palavras-chave: formadores, inclusão, educação.
Contato: monicapes@gmail.com; monicapes@globo.com

Introdução e Objetivos

Esta pesquisa pretende como objetivo central, descrever e discutir o panorama dos processos de inclusão/exclusão em 8 (oito) universidades, de 6 (seis) países localizados em 3 (três) continentes, no tocante à *construção de culturas*, ao *desenvolvimento de políticas* e à *orquestração de práticas*, de inclusão e/ou exclusão, tendo como foco e objeto de análise os professores das mesmas. Os países envolvidos são: Portugal, Cuba, Moçambique, Cabo Verde, Espanha, e Brasil. Tal cenário nos permitirá desdobrar esse objetivo central em 5 (cinco) objetivos específicos:

1. Investigar a concepção dos professores sobre os processos de inclusão e exclusão presentes na instituição de ensino superior que atuam;
2. Analisar o perfil dos professores de instituições de formação de educadores no que tange: (a) ao seu grau de motivação para o exercício da profissão e (b) à sua reflexividade em relação à sua prática pedagógica e às políticas institucionais de inclusão/exclusão, em consonância com aquelas das instituições em que trabalham;
3. Descrever as práticas de ensino e as abordagens curriculares adotadas e defendidas pelos professores, no que se refere à participação e à aprendizagem dos alunos e relacioná-las com as políticas institucionais de inclusão/exclusão;
4. Identificar e analisar os processos de construção de culturas, desenvolvimento de políticas e de orquestração de práticas de inclusão/exclusão correlacionando com as principais diretrizes que regulamentam a inclusão no Ensino Superior na universidade pública e as

legislações nacionais, os estatutos e regulamentos internos das universidades participantes;

5. Identificar e analisar se e como a diversidade e a inclusão são contempladas nos projetos de pesquisa, nos projetos de inovação docente, de cooperação e desenvolvimento, projetos europeus, programas de atividades formativas, atividades culturais, etc..

Com este estudo, pretendemos então relacionar as semelhanças e as diferenças entre as culturas, as políticas e as práticas que norteiam e fazem parte das universidades participantes desta pesquisa, assim como caracterizaremos o perfil do professor dos dias atuais, suas necessidades e desafios, numa dimensão global e não só local. Da mesma forma, contextualizaremos o “estado da arte” da formação de professores, sua inclusão ou não no cenário da sociedade atual, analisando as políticas públicas apresentadas nos documentos oficiais dos países a que pertencem essas universidades, em consonância com a opinião dos formadores em relação às culturas, políticas e práticas pedagógicas e de gestão.

Referencial Teórico

Tendo em vista a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, nossa ótica sobre Inclusão em Educação vai além da educação especial, ou seja, consideramos que a inclusão/exclusão são processos interligados e que coexistem numa relação dialética que gesta subjetividades específicas, que vão desde o sentir-se incluído ao sentir-se discriminado (SAWAIA, 1999, p. 9).

Conforme Santos (1999/2000), a inclusão em educação é um processo que promove a participação e reduz a exclusão de sujeitos de diferentes culturas, do currículo e de comunidades em centros locais de aprendizagem. Esta perspectiva implica em compreender a inclusão como um processo permanente que depende de contínuo desenvolvimento pedagógico e organizacional das instituições educacionais, ao invés de vê-la como uma simples mudança sistêmica nas redes de ensino (BOOTH & AINSCOW, 1998).

Portanto, a instituição que pretende seguir uma política de Inclusão em educação desenvolve políticas, culturas, e práticas que valorizam a participação (como poder de decisão) dos sujeitos envolvidos na mesma -

alunos, professores e funcionários. Nesse sentido, empreender esforços no intuito de minimizar e/ ou eliminar as barreiras que impeçam esses sujeitos da educação de participar plenamente da vida acadêmica devido à desvalorização de suas diversidades, oriundas de gênero, etnias, condições sociais, religião, etc.; é essencial para a elaboração de um conhecimento construído e partilhado para, então, atingir uma educação de qualidade.

Metodologia

Esta pesquisa insere-se em um paradigma qualitativo de investigação e adota, para o trato analítico dos dados, o método comparativo e a análise de conteúdo. As fontes de dados vão recorrer a documentos relativos às políticas institucionais e nacionais referentes à inclusão no ensino superior e respostas verbais aos questionários que, depois de validados, serão aplicados aos professores alvos da pesquisa. Os professores lecionam nos cursos de Licenciaturas das Faculdades de Educação das Universidades participantes, a saber: do Brasil (UFRJ - Rio de Janeiro/Brasil, América do Sul), de Cuba (Caribe), de Cabo Verde e de Maputo/Moçambique (África), de Córdoba e Sevilha (Espanha - Europa) e de Coimbra e dos Açores (Portugal - Europa).

A pesquisa iniciada em março de 2010 integra pesquisadores dos países envolvidos, mencionados acima, que se reúnem de quinze em quinze dias em ambiente virtual, via internet, pelo Skype - um programa de comunicação e interação entre indivíduos e grupos. Essas reuniões seguem pautas com assuntos previamente estabelecidos a fim de que, gradativamente, se alcancem os objetivos propostos na pesquisa. Em 2010 foi, primeiramente, construído um questionário que será fonte de coleta de dados e opiniões dos formadores que vão respondê-lo nas referidas universidades. A previsão é de que sejam ouvidos aproximadamente 800 formadores. Entretanto, antes de darmos início a essa aplicação, procedemos à fase de validação do instrumento, testando-o com a aplicação em professores, de outros cursos nas áreas humanas, das universidades participantes. Esses professores aceitaram o convite para realizar essa atividade de validação. A experiência já nos conduziu a algumas modificações no instrumento, em especial por conta dos

diferentes sentidos que as palavras adquirem, quando traduzidas nos diferentes contextos nacionais. Após a fase de validação concluída, procederemos à aplicação do questionário aos professores das universidades que se prontificaram a respondê-lo. Atualmente, começamos a discussão dos documentos oficiais, de cada país, que tratam da questão da inclusão em educação e formação de professores. Iniciamos pelo Plano Nacional de Educação – versão atual (2011-2020), em discussão no Senado brasileiro.

Discussões e Considerações Finais

As perguntas do referido questionário, mencionado anteriormente, e que estão relacionadas ao tema das culturas, políticas e práticas de inclusão em educação superior visam discutir e responder aos seguintes aspectos:

Construção de Culturas de Inclusão

- Definição de Inclusão em Educação e a sua importância para os formadores de formadores;
- Experiências de exclusão, pessoais ou institucionais;
- Observação de situações de exclusão em educação;
- Motivos geradores de exclusão em educação;
- Reflexões sobre a cultura institucional de inclusão que promovem possíveis mudanças;
- Valorização e reconhecimento profissional;
- Motivações para exercício da profissão docente;
- Demonstração de valores compartilhados por indivíduos e equipes;
- Colaboração entre os profissionais e equipes no cotidiano do trabalho.

Desenvolvimento de Políticas de Inclusão

- Existência de políticas de Inclusão em Educação nas respectivas universidades;
- Participação ativa acerca da construção dessas políticas por parte dos formadores de formadores;

- Movimentos dos professores para discutir políticas de inclusão/exclusão;
- Decisões políticas em consonância com as opiniões individuais.

Orquestração das Práticas de Inclusão

- Forma de abordagem, em sala de aula ou em outras atividades acadêmicas, do tema inclusão/exclusão;
- Avaliação das práticas pedagógicas em relação às políticas de inclusão/exclusão existentes nas universidades;
- Existência de planejamento, individual e em grupo, da prática pedagógica;
- Atuação em diferentes modalidades do ensino (presencial, semipresencial e à distância);
- Modificação da prática pedagógica em função dos resultados alcançados;
- Forma de comunicação entre alunos e professores cuja primeira língua é diferente da oficial;
- Fatores que influenciam no exercício da prática docente.

Pretendemos, assim, responder se as formas de compreensão dos processos de inclusão/exclusão, expressos nessas culturas e nessas políticas, indicam tipos determinados de práticas pedagógicas na formação de formadores e também se influenciam no grau de motivação dos formadores para o exercício docente. A partir daí vamos sugerir princípios e aspectos comuns que subsidiem uma reflexão aprofundada sobre a formação continuada dos formadores de professores na atualidade. Dessa forma, entendemos que estamos contribuindo para a consolidação de um conceito de inclusão que privilegia uma educação de qualidade por meio da participação efetiva e igualitária de todos os alunos na vida acadêmica, independentemente de quem são e de onde estão, geograficamente.

Referências

BOOTH, T. & AINSCOW, M. **From Them to Us: an International Study of Inclusion in Education**. London: Routledge, 1998.

BOOTH, Tony. & AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.** Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2002.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1990. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien. Acesso em: novembro de 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

LEME, Érika & SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusão/Exclusão?! O Que Pensam os Licenciandos, em Período de Formação Inicial, das Universidades Públicas do Rio De Janeiro, Cabo Verde, Córdoba e Sevilha? **Anais do Xv Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino:** Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

MAIA, Fernanda Landolfi. **Formação Continuada e a Prática Pedagógica de Professores Universitários: Continuidades e Rupturas.** Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação pela PUC-PR. Curitiba, PUC-PR, 2008.

MORAN, José Manuel. **A educação atual: entre o direito e o negócio.** A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/direito.htm>. Acesso em: agosto 2010.

_____. **Por que as mudanças são tão lentas na educação?** São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/lentas.htm>. Acesso em janeiro 2011

NÓVOA, Antônio. **Profissão docente.** Lisboa: Porto Editora, 1991.

_____. **Vidas de professores.** Lisboa, Porto Editora, 1992.

_____. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997.

SANTIAGO, M. C; Santos, M. P; As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação. In: **IV Colóquio Internacional**

de Políticas e Práticas Curriculares, 2009, João Pessoa (PB). Diferenças nas Políticas de Currículo, 2009.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Desenvolvendo **Políticas e Práticas Inclusivas "Sustentáveis": uma Revisita à Inclusão.** Educação em foco, vol.4, no.2, pp.47-56, set/fev.1999/2000.

_____. **O papel do Ensino Superior na proposta da uma Educação Inclusiva.** Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF – no. 7, Maio de 2003 – pp. 78-91.

_____, et. al. **Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva.** Relatório de Pesquisa apresentado ao CNPq. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ, 2007.

_____, & PAULINO, Marcos Moreira (orgs). **Inclusão em educação: Culturas, Políticas e Práticas.** 2.ed.São Paulo: Cortez, 2008.

_____ et. al. A Formação inicial de professores para a diversidade. **Anais da II Semana de Integração Acadêmica do CFCH.** 06 a 10 de agosto de 2009.

SAWAIA, Bader. **As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social.** Vozes, Petrópolis, 1999.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia.** Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

NARRATIVAS DE PEDAGOGOS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Palavras-chave: Formação continuada, pedagogo, narrativas

Contatos: karolinemarianesilvaa@yahoo.com.br - cmfnunes@gmail.com

Introdução e Objetivo

Os estudos voltados para a análise da formação e das condições da prática dos profissionais da educação têm destacado a importância de reconhecer os sujeitos (pedagogos) de acordo com a conjuntura histórico-social e cultural de um determinado contexto. Segundo Libâneo (2008):

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula. (LIBÂNEO, 2008 p. 61)

De acordo com o mesmo autor o pedagogo pode atuar em vários campos educacionais: como um profissional docente e também um especialista das ações educativas (*supervisores pedagógicos, gestores, administradores escolares, planejadores, coordenadores, orientadores educacionais etc.*)

A partir desse ponto procuramos nesse estudo analisar o trabalho de pedagogos em escolas da rede pública de ensino, ou seja, o que queremos é mostrar quem é e como vem sendo realizado o trabalho desse profissional a partir de um curso de formação continuada através do uso de narrativas, como será melhor explicitado no decorrer deste trabalho.

Segundo Silva (2001):

A Formação Continuada tem entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e consequentemente da educação. (SILVA, 2001, p. 02)

Programas de formação continuada têm sido desenvolvidos através de estratégias das narrativas denominadas como: Autobiografia, história oral, memórias, uso de diários etc. Essas abordagens qualitativas podem contribuir de forma profícua para a reflexão sobre a formação e as condições da prática diária dos Pedagogos (as). Catani (1997) enfatiza esta estratégia metodológica afirmando que:

As narrativas constituíam-se, por exemplo, como formas de recuperar-renomear experiências e lembranças, das mais remotas ou de quando se alcançasse retrospectivamente, até a entrada na escola, da entrada na escola até a escolha da profissão e assim por diante. (CATANI, 1997, p. 20)

O presente trabalho apresenta um relato de experiência vivenciado por pedagogos que atuam em escolas da Rede Pública Municipal e Estadual de Ensino das cidades Mineiras de Ouro Preto e Mariana. A partir do Curso de Pedagogos “Resgatando o papel do Especialista na Escola” oferecido pela Universidade Federal de Ouro Preto.

O objetivo do presente trabalho é apresentar uma breve análise das narrativas dos(as) Pedagogos(as) durante o curso de formação continuada oferecido para os mesmos, buscando assim compreender a realidade do contexto em que atuam esses profissionais.

Metodologia

Este estudo foi desenvolvido a partir da análise de relatos de 91 pedagogos que participaram de um curso de formação continuada da Rede Pública Municipal e Estadual de Ensino de Mariana e Ouro Preto, cujos objetivos foram simultaneamente possibilitar aos pedagogos a reconstrução da história de suas formações pessoais e profissionais. Procurou ainda, analisar as principais dificuldades impostas ao pedagogo para o exercício de suas atividades cotidianas, bem como refletir sobre a importância da formação teórica e do planejamento para o exercício da profissão. André (1998) salienta que:

Os programas de capacitação têm procurado levar seus participantes a refazerem sua história de vida, através de um exercício de memória que lhes permite analisar as condições e os contextos em que desenvolveram suas experiências, possibilitando compreendê-las nas suas especificidades e nas suas aproximações com as histórias de outros sujeitos. (ANDRÉ, 1998, p.72)

Foram realizados três encontros e desenvolvidas atividades de formação continuada que consistiram também em exercícios de investigação. No primeiro encontro cujo título foi: *Como me tornei pedagogo*. Foi possível os pedagogos analisarem suas *experiências familiares, escolares, de formação e profissionais na constituição da identidade do pedagogo*. Ou seja, por meio da reconstrução destes aspectos por via da memória, da história de suas formações profissionais, foi possível

analisar também os primeiros conhecimentos escolares, suas escolhas profissionais e suas experiências como profissionais da educação. Já no segundo encontro foi trabalhada a temática *História da formação do pedagogo no Brasil*. Neste momento foi discutida a história da profissão de pedagogo no contexto educacional brasileiro a partir da análise das principais transformações ocorridas nos campos da formação e da atuação deste profissional. Já no terceiro encontro foi tratado o tema: *O pedagogo frente aos desafios do cotidiano escolar*. Neste último encontro os cursistas puderam refletir sobre a especificidade da atuação do pedagogo frente a alguns desafios cotidianos do contexto escolar.

A partir dessas análises foi possível analisar como está sendo realizado o trabalho do pedagogo em uma escola. De posse deste material levantado no programa de formação continuada realizamos a categorização para análise e interpretação dos dados coletados (“falas e ditos” dos sujeitos).

Para análise neste trabalho selecionamos as categorias: *Conceito do que é ser pedagogo e suas Funções na escola*; Estes dados tem nos permitido compreender melhor o papel desse profissional na escola contemporânea assim como os limites e desafios da profissão.

Discussão e Considerações finais

A partir dos dados levantados para esta apresentação analisamos as categorias *O que é ser pedagogo* e as *Funções do pedagogo* apresentadas pelos participantes do programa de formação continuada.

Recorrendo as contribuições de Libâneo (2001), o autor afirma que:

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

Analisando o registro das narrativas dos pedagogos nos leva a identificar uma aproximação que se aproxima ao significado apresentado por Libâneo:

“Ser co-responsável pelo processo de Ensino Aprendizagem na escola. Ter um olhar atento no dia-a-dia escolar, ser capaz de perceber a realidade, orientar, planejar em ação conjunta, acompanhar e avaliar todo o processo pedagógico.” (Pedagogo A)

Já nas narrativas de outros pedagogos, encontramos as seguintes afirmações para atribuição do que é ser pedagogo:

“Estar alerta a receber da escola todas as oportunidades de interação, seja com pais, alunos e professores; Organizar atividades estratégicas para dinamizar processo de ensino/aprendizagem; Motivar alunos e professores a estar sempre dispostos e engajados a crescerem construindo sempre experiências enriquecedoras;” (Pedagogo B)

“Articulador do processo ensino-aprendizagem; Co-participante da gestão escolar; Incentivador do espírito de equipe; Pesquisador de metodologias diversificadas; Adequar o PPP aos planejamentos diários; Desenvolver relações interpessoais de qualidade; Promotor da formação continuada dos professores; Envolver a comunidade nas propostas da escola;” (Pedagogo C)

Portanto o que podemos analisar a partir desses excertos dos pedagogos é que eles não se preocupam somente com a *arte de educar*, mas sim com ações a serem desenvolvidas com a equipe administrativa da escola, ou seja, no planejamento, nas questões do dia-a-dia, nas demandas da escola atual, etc.

Esta abrangência de atuação que deve ter o pedagogo em seu trabalho é destacada por Libâneo (2008):

O curso de pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócio-educativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades. (LIBÂNEO, 2008 p.38)

Estas orientações em relação à função do pedagogo também podem ser identificadas no Art. 4º presente na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006, consta que o Licenciado em Pedagogia além de exercer funções docentes, poderá atuar na área da gestão escolar, exercendo as seguintes funções:

- Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

As funções apresentadas nesta resolução aparecem nas narrativas dos pedagogos como identificamos abaixo:

“O pedagogo deve assumir o papel de líder na gestão na gestão pedagógica da escola, incentivar o trabalho em equipe e promover um clima favorável ao desenvolvimento das ações. É também papel do pedagogo promover a participação de toda a comunidade escolar no fazer pedagógico da escola.” (Pedagogo D)

“Promover os momentos de planejamento, avaliação e reflexão; Buscar interação com a comunidade;” (Pedagogo E)

“Estar bem atualizado sobre as inovações e processos de trato ligado ao sucesso na aprendizagem dos alunos; Sustentar o professor nas situações desafiadoras que acometem as escolas em todos os níveis de clientela;” (Pedagogo F)

“Ampliar a competência de observar, ouvir, discutir, criticar (para construir) e aprender juntos com os autores e atores do processo e autores do processo educativo;Dedicar-se na busca constante de estratégias inovadoras que contribuam para elevar o índice de qualidade da educação;Buscar constante aperfeiçoamento;Procurar atender demandas, priorizando o ensino aprendizagem;” (Pedagogo G)

Em suma, no caso da formação do Pedagogo esta deve visar tanto a formação do especialista, na gestão, quanto de professor tendo a docência como base. A estrutura curricular do curso proporciona possibilidades de atuação em ambientes escolares e não escolares. O que podemos perceber nas narrativas dos pedagogos em exercício é que elas realizam trabalhos na diversidade de tarefas conforme apontam as diretrizes curriculares nacionais do curso, ou seja, planejam, acompanham, avaliam e refletem sobre o trabalho a ser desenvolvido.

Esse trabalho realizado a partir do curso de formação continuada nos possibilitou conhecer melhor a condição deste profissional em exercício para se repensar o processo de formação de futuros Pedagogos numa perspectiva de “ouvir-los” enquanto protagonistas do processo escolar. Esta dinâmica de formação permite que os educadores revejam e reflitam sobre sua prática possibilitando a busca para mudanças no processo educativo.

O estudo desenvolvido por Breckenfeld, Guiraud e Romanowski, (2009) em cursos de formação continuada para pedagogos no Paraná enfatiza que:

A formação continuada deverá ser concebida como uma proposta de aperfeiçoamento, um espaço coletivo de produção de conhecimento pedagógico e de reflexão crítica sobre a própria prática que, associada à teoria, compõe um todo dinâmico. (BRECKENFELD, GUIRAUD, ROMANOWSKI, 2009, p. 3620)

O que percebemos é que os estudos que recorrem às narrativas produzem um conhecimento capaz de trazer a reflexão sobre a formação, a profissão e a prática do Pedagogo. Este aporte metodológico tem sido considerado como instrumento profícuo para a produção de um tipo de conhecimento que faça sentido a esse profissional, uma vez que este é agora o sujeito da reflexão. Ou seja, permitem através da identificação de práticas escolares levantar questionamentos diante de concepção e práticas ainda dominantes na formação inicial e continuada.

Portanto a formação continuada dos profissionais é uma construção contínua do desenvolvimento profissional, das suas atividades do cotidiano e da atualização diante de novas demandas da sociedade contemporânea (avanço tecnológico). Dessa forma, ao finalizar a formação inicial, o profissional de qualquer área deve sempre procurar novos meios de aprimoramento para seu ofício, pois diante das novas mudanças há necessidade de sempre buscar mais conhecimento (teórico e prático) para seu cargo profissional.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. Perspectivas atuais da Pesquisa sobre Docência In: CATANI, D. B. et alii. **Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

BRASIL. Resolução CNE nº1, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 ma. 2006. Seção 1, p. 11

BRECKENFELD, E. J. N.; GUIRAUD, L &. ROMANOWSKI, J. P. **Considerações sobre a formação continuada do pedagogo escolar no sistema de ensino público estadual paranaense (2004-2008): possibilidades e limites**. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE/ III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 2009, Curitiba. Anais. Paraná: PUCPR, 2009. pág. 3620-3633 Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3380_1583.pdf>

Acesso: 02/03/2011

CATANI, D. B. (orgs) **Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos, para que?**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBANEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. **O discurso dos professores sobre a formação continuada**. In: 24^a Reunião anual da ANPED. GT08. 2001.

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0850042428659.doc>>

CORPO E CONSCIÊNCIA CORPORAL: IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Fernanda Rossi^{1,2}

Dagmar Hunger^{1,2}

Liene Mílcia Aparecida Josué¹

¹Departamento de Educação Física – Unesp - Bauru

^{1,2}Unesp - Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade – Rio Claro/SP

Palavras-Chave: Corpo. Currículo. Educação Física.

Contato: fernandarossi_ef@hotmail.com

Introdução

A área da Educação Física, como ressalta Santin (1987), foi constituída sobre dois elementos básicos: o ser humano e o movimento. O ser humano é o elemento fundamental de toda educação, sendo preciso considerar que nenhuma tarefa educacional é desenvolvida sem uma compreensão de homem, sem a concepção do tipo de homem que se pretende construir. Mas, o autor salienta que o adjetivo “física” poderia sugerir uma limitação da tarefa educativa da área frente ao ser humano, pois supõe que outros aspectos do homem podem não se constituir como parte das suas preocupações. Entretanto, tal concepção parece estar vinculada a visão dualista do homem. Ao longo da história pode-se notar diferenças na forma de conceber o corpo e no papel a ele atribuído, considerando-o, de modo geral, como algo inferior. A concepção de corpo dicotomizado surge na Antiguidade Grega, sendo o homem composto de duas partes distintas: corpo e alma.

[...] desde a Antiguidade grega até os dias atuais, a visão de homem veiculada pela filosofia não é a de um ser integral, mas de um ser composto de duas partes diferentes e inconciliáveis – uma material, representada pelo corpo, e outra espiritual, representada pela alma ou pela consciência. A essa dupla composição do homem damos o nome de dualismo psicofísico (CAVALARI, 1996, p. 39).

Essas duas partes do dimensionamento humano não foram valorizadas equitativamente pelos principais filósofos ao longo da história. Platão (428 - 348 a.C.), em sua obra *A República*, considerava o corpo como o ‘cárcere da alma’, pois era o:

[...] lugar onde a alma deveria ficar aprisionada. Daí a necessidade de cuidar bem desse ‘cárcere’. Valoriza-se o corpo como meio de atingir a alma. Nesse sentido, pode-se afirmar que, embora os gregos considerassem a alma superior, sob certo aspecto eles tinham uma visão ‘positiva’ de corpo, à medida que o corpo era ‘valorizado’ como meio para se atingir a alma. Mais tarde, os romanos, captando essa idéia, a transformaram na célebre frase conhecida e divulgada até hoje como ideal de perfeição: ‘Mens sana in corpore sano’, ou seja, ‘mente sã em corpo são’ (CAVALARI, 1996, p. 41-2).

Na Idade Média, Santo Agostinho (354 - 430 d.C.) ao afirmar “ser a carne um obstáculo para a alma”, muda consubstancialmente o conceito de corpo, apesar de em ambos os momentos o corpo ser desprezado. O corpo é considerado um obstáculo, um empecilho para que a alma possa atingir a perfeição. O filósofo acreditava que o corpo e seus prazeres nos tentam prender a tentação, dificultando a fuga dos prazeres corporais, como a vaidade e outras práticas do corpo. Logo, o corpo era negado, sacrificado, mortificado por intermédio de jejuns, vigílias e autoflagelações (CAVALARI, 1996, p. 42).

Na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, período do Renascimento, iniciou-se a valorização das atividades terrenas, ascensão da burguesia e ressurgimento das ciências. A visão teocêntrica (Deus no centro do universo) perde espaço para a antropocêntrica (Homem no centro do universo). Descartes (1596 – 1650), considerado o pai da filosofia moderna, pregou a existência da razão. Passou-se a ter uma visão “positiva” do homem, um sujeito ativo, participativo e transformador. Não obstante, esse homem, continuava sendo dicotomizado, dividido em razão e corpo – *res cogitans* e *res extensa*. Corpo este, visto como coisa, como “objeto”, considerado oposto à razão, porque a ação do corpo é mecânica, como uma coisa que ocupa lugar no espaço. Assim, ao separar radicalmente as dimensões corpo e alma, a perspectiva cartesiana reforça a idéia de funcionamento corporal independente da idéia de essência, como uma máquina que atua com princípios mecânicos próprios. Descartes fica conhecido pelo célebre pensamento: “penso, logo existo”. Para Cavalari (1996), mais do que nunca, a visão dicotômica de homem é enfatizada, sendo o corpo estudado e manipulado pela ciência, e a razão estudada pela filosofia.

Somente por volta de 1900, com a fenomenologia, a visão dicotomizada do homem começa a ser questionada. Merleau-Ponty (1908 – 1961) em seus estudos procurou entender o homem como um ser integral. O filósofo afirma que o homem não tem um corpo, ele é um corpo. Ao apresentar a noção de corpo próprio ou fenomenal, afirma que ele é a experiência vivida do ser (MERLEAU-PONTY, 1999).

[...] o corpo não é, pois um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho não é um pensamento, quer dizer que não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma idéia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. [...] Se se trata do corpo de outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivendo-o, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o atravessa e me confundir com ele. Sou, pois meu

corpo [...] (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 208 apud CAVALARI, 1996, p. 47-8).

Dessa forma, podemos observar no pensamento filosófico, a transição de uma visão dicotômica do homem para a tentativa de uma compreensão de corporeidade na perspectiva do ser integral. Não é possível conhecer o mundo somente pelo pensamento, ou seja, pela razão, sem recorrer à percepção dos sentidos do nosso corpo. O reconhecimento do mundo que nos cerca depende da nossa experimentação desse mundo. Assim, o corpo não é um suporte para o que somos, mas sim a essência da nossa existência.

Enfatiza Goellner (2007) que o corpo é uma construção que recebe diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc. Não é universal, mas provisório e mutável, suscetível a transformações da cultura na qual está inserido e às representações criadas, pois o corpo é construído pela linguagem que nomeia, classifica, define normalidades e anormalidades, o que é um corpo belo, jovem e saudável. Tais representações nunca são universais ou fixas, são sempre temporárias, pois variam conforme o lugar/tempo onde o corpo circula e se expressa. A magreza que hoje é cultuada já foi símbolo de pobreza, como ressalta Vincent (1992). Conclui Goellner (2007) que não são as semelhanças biológicas que definem o corpo, mas sim os significados culturais e sociais a ele atribuídos.

Ao trazer tais reflexões para o campo educacional, cabe questionar: qual o lugar ocupado pelo “corpo” no contexto educacional formal? De acordo com Nóbrega (2005) para pensar o lugar do corpo na educação (e na escola) é necessário, primeiramente, conceber o sujeito como um ser corporal e superar o aspecto da instrumentalidade associado ao corpo. Ou seja, compreender que o corpo do aluno não é um instrumento das práticas educativas, já que as produções humanas (ler, escrever, dançar, jogar, contar...) somente são possíveis pelo fato do indivíduo ser corpo.

Para a Educação Física o corpo é dotado de eficácia simbólica, de significados, de valores dinâmicos e específicos. Concebido a partir do contexto sociocultural em que se insere, considerando suas diferenças culturais (no lugar de valorizar suas semelhanças biológicas). Esta análise sobre o corpo permite negar padrões preconceituosos que excluíram (e ainda excluem) inúmeras pessoas das aulas de Educação Física – e da prática das manifestações corporais (DAÓLIO, 2004). O autor evidencia a importância do conceito “cultura” para a Educação Física, pois todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, sendo

expressas de modo diversificado e com significados próprios de grupos culturais específicos e seus respectivos contextos. No sentido do que diz Nóbrega (2005, p. 610), “áreas como educação física ou artes tematizam práticas humanas cuja expressão, em termos de linguagem, tem no corpo sua referência específica, como é o caso da dança ou do esporte”. A Educação Física, portanto, é considerada a área que estuda e atua sobre a *Cultura Corporal de Movimento*, sendo esta parte da cultura humana, definindo e sendo definida pela cultura geral numa relação dialética. Na conceituação de Betti (2001, p. 156), Cultura Corporal de Movimento é a

[...] parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que se vêm historicamente construindo, no plano material e no simbólico, mediante o exercício da motricidade humana – jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/artes marciais, práticas alternativas.

Mediante esse quadro, esta pesquisa que se encontra em andamento, tem como objetivo analisar as concepções de corpo de graduandos em Licenciatura em Educação Física e as implicações da formação inicial para a (re)construção das concepções e consciência corporal dos egressos do curso. Desse modo, serão averiguadas as mudanças na concepção de corpo ao longo do curso e a própria corporeidade, o modo de ver e sentir o próprio corpo (o sentir-se), buscando, enfim, verificar se o curso de graduação contemplou de modo eficiente saberes/práticas que propiciaram ao aluno perceber-se de forma diferente, gerando novas concepções com relação ao seu corpo e ao corpo do outro.

Como bem ressalta Nóbrega (2005), atuar com a educação física escolar significa atuar na sociedade na qual os “corpos” estão inseridos, de modo que a atuação deve ser pensada no contexto social e cultural para que a prática pedagógica não se transforme numa prática reducionista e proporcione aos alunos a criação dos seus próprios significados relacionados ao movimento corporal.

Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa e fundamentada na abordagem da história do tempo presente (ANDRÉ, 1995; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; AMADO, FERREIRA, 1996). O grupo de sujeitos é composto por alunos graduandos do curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade pública do interior de São Paulo, ingressantes no ano de 2011.

Por meio da técnica de questionário foram aplicadas as seguintes questões a 60 alunos no início do semestre corrente, contemplando: 1) *O que é corpo?*; 2) *Considerando sua resposta anterior, represente em forma de desenho o*

que é o corpo para você.; 3) O que é Educação Física?; 4) O que é movimento?; 5) O que você espera do curso de licenciatura em Educação Física?

Pretende-se ao final de cada ano (de 2011 a 2014 – turma integral e 2011 a 2015 – turma noturno) coletar novos dados junto aos estudantes, por intermédio de questionários e entrevistas, com o objetivo de analisar como o curso de graduação contribui para a (re)construção da sua consciência corporal, assim como as implicações dos conteúdos apreendidos durante a graduação para a transformação da concepção de corpo, ou seja, se suas concepções mudaram em relação ao início do curso e a quais fatores atribuem tais mudanças.

Será realizada, ainda, pesquisa documental que contemplará análises do projeto político-pedagógico e grade curricular do curso frequentado pelos sujeitos da pesquisa, com o objetivo de averiguar se os saberes/práticas relacionados ao corpo e consciência corporal apresentam-se de modo articulado no curso de graduação.

No presente texto apresentam-se análises parciais da pesquisa com as concepções dos graduandos em relação ao corpo, coletadas na questão n.º 1. A próxima etapa da pesquisa consistirá na ampliação da fundamentação teórica e análise das respostas obtidas nas demais questões.

Discussão E Resultados

Fundamentando-se no estudo de Hunger (2002), os dados foram analisados com base nas seguintes vertentes: *a) Genérica*: o corpo não é identificado de forma explícita; *b) Dualismo-psicofísico*: o homem é um ser composto de duas partes diferentes e inconciliáveis – uma material, representada pelo corpo, e outra espiritual, representada pela alma ou pela consciência; *c) Cartesiana*: o corpo é visto como ‘coisa’, como ‘objeto’ e de modo fragmentado; *d) Biológica*: o corpo é identificado apenas em sua dimensão orgânica, fisiológica, anatômica e física; *e) Segmentada-integradora*: o corpo é identificado como uma amálgama, sendo tratado de modo segmentado ou holístico em busca de uma integração, envolvendo mais de uma dimensão e *f) Ser integral*: sendo o homem um ser integral, o corpo é visto como corpo-consciência-mundo que constituem um único todo. É a experiência vivida do ser, o mediador fenomenológico do sujeito.

A partir destas categorias são apresentadas abaixo as concepções de corpo de estudantes ingressantes no curso de Licenciatura em Educação Física, indicando o número de ocorrências expressas pelos alunos em cada vertente (entre parênteses) e exemplificadas por alguns trechos das respostas a título de ilustração.

a) *Genérica* (5): “Corpo é o que nos faz ser capaz de executar os mais variados tipos de movimentos, e com treinos específicos é capaz de superar limites” (13); “Corpo é a estrutura da nossa vida” (44).

b) *Dualismo-psicofísico* (16): “O corpo é a junção do espírito e massa” (8); “O corpo é uma representação da mente, servindo para exercer estímulos que são mandados a ele, tal como exercícios físicos, mentais.” (9); “...o homem não é apenas ossos, órgãos e pele, ele é constituído por corpo e alma. Onde a alma tem função de reger o corpo, condicioná-lo para exercer várias funções e atividades” (12); “Corpo é o complemento da alma...” (21); “O corpo é a expressão da alma...” (47); “O corpo é o instrumento que cada um de nós temos para colocar em prática algumas das idealizações criadas pela nossa mente” (54).

c) *Cartesiana* (26): “... corpo como uma máquina complexa... Além do físico é também mental (pensante)...” (15); “Corpo é o conjunto de várias partes que compõe um ser, “coleção” de massas, tudo que tem extensão e forma, qualquer coisa que ocupe seu lugar no espaço” (19); “Corpo é uma máquina comandada por uma cabeça pensante que comanda e ordena os demais membros, que realizam os movimentos.” (28); “Corpo é a máquina mais perfeita criada, cheio de articulações, nervos, é capaz de realizar centenas de movimentos” (49).

d) *Biológica* (6): “Corpo é um conjunto de membros, ossos, órgãos etc. que formam os seres humanos” (7); “Corpo é todo um conjunto de sistemas, ossos, músculos, órgãos e etc. que juntamente com a alma dão vida aos seres humanos e animais (31); “um corpo é tudo que é constituído de partes, por exemplo o corpo humano é constituído de pernas, braços, tronco, cabeça e todos os sistemas que estão em seu interior, pensando assim eu sou um corpo” (57).

e) *Segmentada-integradora* (5): “Corpo é o que sou, e por intermédio dele demonstro ações e representações voluntariamente ou involuntariamente. Corpo é um instrumento de comunicação, que me permite também expressar as materializações em minha mente...” (16); “...pode ser visto como um instrumento para a realização de tarefas, para relacionamento com outras pessoas, sociedade e meio, que pode ser moldado de acordo com objetivos, cultura ou crenças de cada indivíduo.” (23); “Corpo é um meio de expressão biológico, fisiológico e psicológico” (27); “Corpo é a representação visível de um ser, capaz de sentir, realizar e expressar momentos e situações do meio em que está inserido (11).

f) *Ser integral* (2): “Um conjunto de expressões, sentimentos vivenciados através de acontecimentos presenciados por um certo alguém, ou seja, pode-se dizer

que é uma forma “concreta” e traduzida desta vivência” (36); “Corpo é literalmente o meu tudo, sem ele não há vida, não há relações, não há palavras, nem amor, amizade, conquistas e mais milhões de outras coisas, movimentos, sentimentos e sensações, que só podemos sentir se tivermos corpo, matéria, em toda sua complexidade (58).

Verificou-se que predominou a vertente Cartesiana, seguida da vertente Dualismo-psicofísico, refletindo visões profundamente arraigadas no imaginário coletivo com relação ao corpo, ao homem. Espera-se que o curso de formação inicial em Educação Física propicie a formação crítica desse novo profissional, levando à compreensão de que corpos expressam configurações sociais.

Referências

- AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BETTI, M. Educação Física e Sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, M. C.; RUBIO, K. **Educação Física e Ciências Humanas**. Hucitec: São Paulo, 2001.
- CAVALARI, R. M. F. O pensamento filosófico e a questão do corpo. In: SOUZA NETO, S. (org.). **Corpo para malhar ou para comunicar?** São Paulo: Cidade Nova, 1996, p. 39-49.
- DAÓLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- HUNGER, D. A. C. F. ; SOUZA NETO, S. História e Currículo em Educação Física: corpo e corpos fragmentados. In: **Anais...** VIII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança. Ponta Grossa, 2002. p. 35-43.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.
- NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio-ago, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SANTIN, S. **Educação física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Editora Unijuí, 1987.

VINCENT, G. O corpo e o enigma sexual. In: PROST, A.; VINCENT, G. (Orgs.).

História da vida privada 5: da primeira guerra a nossos dias. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.



RESUMOS

EIXO 9 - EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

JOGO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO: CARA A CARA COM OS COMPONENTES QUÍMICOS CELULARES

Mariana Vanzela Russi
Estela de Sousa Rossetto
IFSP – Campus Sertãozinho
IFSP- Bolsa PIBIC

Palavras-chave: jogo didático, componentes químicos celulares, aprendizagem.

Contato: marivr15@hotmail.com; estela_rossetto@yahoo.com.br

Introdução e Objetivos

A utilização de instrumentos didáticos diversificados em sala de aula vem sendo cada vez mais necessária, visto que, os alunos do ensino médio demonstram interesse em atividades participativas, praticadas em grupos e que tragam divertimento e dinamismo ao processo de ensino e aprendizagem (Russi & Rossetto, 2010). Pedroso (2009) já havia afirmado que os alunos apresentam dificuldades quando as aulas são cansativas e desgastantes, como muitas vezes é o perfil de aulas teóricas. Segundo o autor, os alunos gostam de aulas práticas, assim, a utilização de metodologias diversificadas por parte dos professores possibilita um aumento de suas expectativas em relação à prática de sua profissão, podendo torná-la mais gratificante.

Os jogos educativos são instrumentos didáticos não muito comuns em sala de aula, embora sejam capazes de facilitar e tornar mais dinâmica a aprendizagem dos alunos que os utilizam (Santana & Rezende, 2008). Segundo Patriarcha-Gracioli, Zanon e Souza (2008), quando aplicados de forma correta, eles estimulam o raciocínio, o aprendizado e a criatividade dos alunos. Para Jorge e colaboradores (2009), os jogos didáticos além de estimularem o aprendizado facilitam a memorização e a assimilação de novos conteúdos.

O objetivo do presente trabalho foi criar um jogo didático para auxiliar o professor dentro de sala de aula a proporcionar aos seus alunos uma forma dinâmica e mais fácil de aprender. Além disso, também objetivou promover uma maior motivação aos estudos, pois, em um jogo educativo o vencedor deve ser aquele que realmente domina o conteúdo, e não quem tem mais sorte (Rossetto, 2010).

O tema escolhido para o jogo foi “componentes químicos celulares”, tema apontado por alunos do Ensino Médio em pesquisa anterior como sendo de difícil aprendizado (Russi & Rossetto, 2011).

Metodologia

1- Elaboração do jogo

O jogo “Cara a Cara com os Componentes Químicos Celulares” foi elaborado a partir de materiais acessíveis e reutilizáveis, como por exemplo, sobras de papel sulfite e papelão.

Componentes do jogo: 2 baralhos iguais, cada um com 10 cartas diferentes (figura 1), 1 roleta, 2 gráficos de “pizza” (figura 2) desmontados, 21 cartas perguntas e uma tabela resposta, conforme indicado na figura 3.



Figura 1 – Baralho dos componentes químicos celulares.

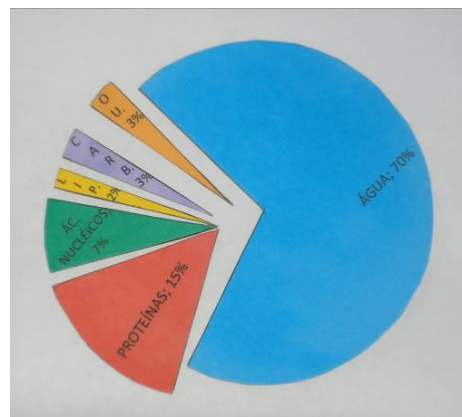


Figura 2 – Gráfico de “pizza”



Figura 3 – Componentes do jogo Cara a Cara com os Componentes Químicos Celulares.

Os baralhos são compostos por 10 cartas diferentes, cada carta se refere a um tipo de componente químico da célula. Cada baralho apresenta uma cor diferente no verso para facilitar a sua separação na hora de jogar.

A roleta serve para indicar quantas perguntas o grupo poderá fazer em cada rodada para adivinhar qual é carta escolhida pelo grupo adversário.

No gráfico de “pizza” estão indicadas as porcentagens dos componentes químicos presentes na célula. A cada rodada que o grupo acertar a carta escolhida pelo grupo adversário, ele conquista um pedaço do gráfico. Assim, o grupo que conseguir montar o gráfico primeiro ganha a partida.

Em cada carta pergunta há uma pergunta diferente relacionada aos componentes químicos celulares.

A tabela resposta é composta por todas as perguntas presentes nas cartas perguntas e suas respectivas respostas, como um gabarito a ser consultado oportunamente.

2- Como jogar

Ele pode ser jogado com 2, 4 ou 6 pessoas, é necessário que os participantes se dividam em dois grupos, cada grupo ficará com uma cor de baralho. Os grupos deverão organizar em cima de uma superfície plana as suas cartas, de modo que, um grupo não consiga enxergar a frente das cartas do outro (figura 4). A escolha dos

jogadores, os grupos devem escolher qual será o grupo pergunta e qual o grupo resposta. O grupo resposta deve escolher uma carta do baralho e colocá-la na frente de todas as outras, permanecendo virada para o grupo adversário. O grupo pergunta deverá descobrir qual é o componente químico que se encontra na carta escolhida.

Para que o grupo pergunta descubra qual é o componente químico presente na carta, deverá fazer perguntas ao outro grupo (grupo resposta), primeiro, deve rodar a roleta para ver quantas perguntas ele poderá fazer naquela rodada, depois, retira do monte uma carta pergunta. As respostas devem ser apenas SIM ou NÃO. Exemplo:

Pergunta: Este componente químico é utilizado para acelerar reações químicas dentro da célula?

Resposta: Não.

O jogo é composto por 21 cartas perguntas, porém, o professor pode acrescentar quantas desejar.

A rodada termina quando o grupo acerta o componente químico presente na carta escolhida. Caso o grupo pergunta não acerte qual é a carta após todas as perguntas possíveis serem feitas, a rodada também termina.

É permitido apenas 1 palpite por rodada, então, pense bem no seu palpite.

O grupo que enganar perderá a partida.

Em cada rodada um grupo deverá ser o que pergunta e o outro o que responde. Os papéis se invertem a cada rodada.

A partir das respostas às perguntas realizadas, o grupo pergunta deverá abaixar as cartas eliminadas. Ex: Se a pergunta for: Este componente químico é utilizado para acelerar reações químicas dentro da célula? E a resposta for não, a carta correspondente às enzimas deve ser abaixada. Assim, a cada pergunta feita, o grupo poderá abaixar as cartas que julguem eliminadas.

Ao fim de cada rodada, a equipe pergunta deverá levantar todas as cartas que foram abaixadas e escolher uma carta para ser descoberta pela equipe adversária, e assim, sucessivamente.

Vence o jogo o grupo que conseguir montar todo o gráfico de “pizza” primeiro.

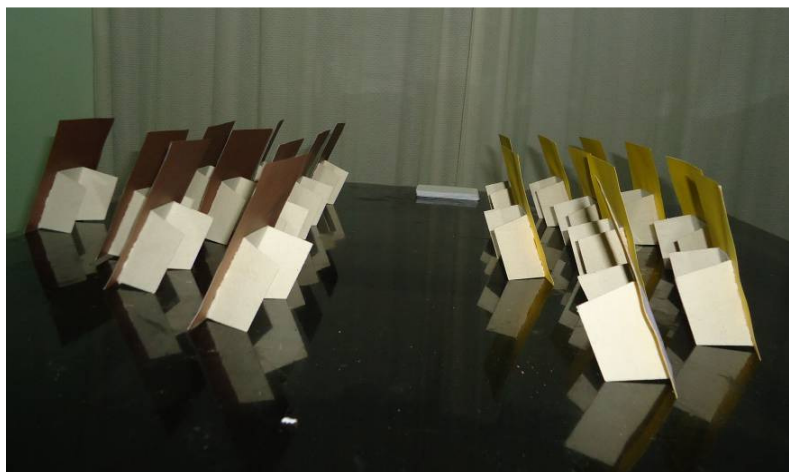


Figura 4 - Posição das cartas.

3- Como jogar: alternativa para salas numerosas

Em salas com muitos alunos, uma opção para o melhor desenvolvimento do jogo, é dividir 3 grupos, com 3 ou 4 integrantes, para jogarem um único jogo.

Nessa opção de jogo, existe um grupo pergunta, um grupo resposta e um grupo fiscal. A função dos grupos, pergunta e resposta, são as mesmas citadas acima. A função do grupo fiscal é a de verificar se a resposta dada pelo grupo resposta é correta ou não. Apenas este grupo terá em mãos a tabela resposta durante o jogo.

A primeira parte do jogo deve ser realizada de forma colaborativa, todos os integrantes dos 3 grupos devem responder todas as questões e conferir com o gabarito. Após, o jogo tem início com cada grupo representado uma função: grupo pergunta, grupo resposta e grupo fiscal. Os grupos devem inverter os papéis a cada partida.

Discussão e Considerações finais

O jogo Cara a Cara com os Componentes Químicos Celulares foi aplicado uma vez aos alunos do segundo ano do E.M. integrado ao ensino técnico (automação industrial e química) do IFSP – campus Sertãozinho. Onde foram passados questionários para verificação de sua eficácia e avaliação pessoal dos alunos em relação às regras, materiais e melhorias do jogo.

Como os alunos voluntários que participaram da aplicação do jogo estavam no segundo ano de Ensino Médio, inicialmente foi ministrada uma curta aula sobre os componentes químicos celulares, já que este conteúdo é visto no primeiro ano. Após a curta aula, o grupo foi dividido em dois grupos. Um dos grupos realizou primeiro o jogo

didático, e depois, respondeu aos dois questionários. O outro grupo respondeu primeiro o questionário sobre o tema do jogo, depois jogou, e só no fim realizou a avaliação pessoal sobre as regras, melhorias e materiais do jogo.

Em relação ao questionário dos componentes químicos celulares, pode-se perceber que ambos os grupos obtiveram bons resultados.

No questionário de avaliação pessoal foi perguntado aos alunos se eles gostariam que o jogo fosse utilizado por seu professor em sala de aula, e 100% das respostas foram sim. Questionado o motivo alguns responderam que gostariam porque “além de divertido a pessoa aprende um pouco mais sobre o assunto”, “porque você aprende brincando”, “porque é um jogo legal que ajuda nós (sic), alunos, a aprendermos mais e ao mesmo tempo nos divertem”, “porque auxilia no aprendizado e ajuda a percebermos características que não sabíamos antes” e “porque é um modo de tirar dúvidas sobre o tema”.

Questionados sobre o material utilizado para a elaboração do jogo os alunos responderam bom, muito bom e ótimo.

Questionados em relação às regras do jogo, as respostas obtidas foram, “boas e simples”, “não estimulam disputa, que é o que move muitos alunos”, “simples, o que tornam o jogo fácil de jogar” e “justas”.

Foi questionado aos alunos quais melhorias eles consideram necessárias pra o jogo, alguns alunos pediram que o jogo tivesse mais desafios e limites de perguntas a serem feitas.

Após essa primeira aplicação o jogo foi remodelado e melhorado como citado acima.

O jogo será novamente aplicado no início de março de 2001 aos alunos do Ensino Médio. Serão convidados alunos do primeiro ano do curso técnico em Química e em Automação Industrial integrado ao Ensino Médio do IFSP – campus Sertãozinho.

Dessa vez, a aplicação será realizada como explicado na forma alternativa para salas numerosas.

O resultado da aplicação do jogo nas duas turmas e sua avaliação pelos alunos será discutido logo após a aplicação, sendo possível apresentar no pôster os resultados encontrados.

Referências

JORGE, V.L.; GUEDES, A.G.; FONTOURA, M.T.S.; PEREIRA, R.M. de M. **BIOLOGIA LIMITADA: UM JOGO INTERATIVO PARA ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO**

ENSINO MÉDIO. VII Enpec – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, 2009. (Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/7enpec/pdfs/1580.pdf>, consultado em 16 de fevereiro de 2011.)

PATRIARCHA-GRACIOLLI, S.R.; ZANON, A.M.; SOUZA, P.R. “**JOGO DOS PREDADORES**”: **UMA PROPOSTA LÚDICA PARA FAVORECER A APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.** Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient./FURG-RS, v. 20, p. 202-216, 2008.

PEDROSO, C.V. JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE BIOLOGIA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA BASEADA EM MÓDULO DIDÁTICO. In: Anais do IX Congresso Nacional de Educação – UDECERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 2009. (Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2944_1408.pdf, consultado dia 18 de março de 2011).

ROSSETTO, E.S. (2010). Jogo das organelas: O lúdico na Biologia para o ensino médio e superior. **Revista Iluminart**, v.1, n.4, p. 118-123, abril, 2010.

RUSSI, M.V.; ROSSETTO, E.S. Uso de jogos didáticos no Ensino Médio sob o ponto de vista de professores e alunos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, no prelo, 2011.

SANTANA, E.M.; REZENDE, D. de B. “O Uso de jogos no ensino e aprendizagem de Química: Uma visão dos alunos do 9º ano do ensino fundamental”. In: **Anais do XIV Encontro Nacional de Ensino de Química**, Curitiba (UFPR), 2008, Curitiba-Paraná, 2008. (Disponível em: <http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0125-1.pdf>, consultado dia 01 de março de 2011.)

A QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENEM

Jéssica Roberta Costa¹

Estela de Sousa Rossetto²

IFSP- Campus Sertãozinho curso de Licenciatura em Química^{1,2}, Bolsista de Iniciação Científica PIBIC- CNPq¹, Orientadora Docente²

Palavras-chave: ENEM, competências, habilidades.

E-mail: ¹ jee.roberta@yahoo.com.br, ² estela_rossetto@yahoo.com.br

Introdução e Objetivos

O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) é um dos instrumentos de avaliação utilizados pelo governo para analisar a qualidade do ensino médio no Brasil e também uma ferramenta nos processos seletivos de universidades públicas, auxiliando os estudantes a ingressarem no ensino superior (Brasil, 2009).

Ao longo da história do Brasil, o ensino vem sofrendo constantes mudanças. Devido à globalização e ao avanço tecnológico, tornou-se necessária mão-de-obra mais especializada para atuar em diversas áreas, formando cidadãos para o mercado de trabalho com base no ensino técnico. A Ciência hoje é responsável por atividades com implicações sociais (Krasilch,2000).

Como o estudo e o bom desempenho no trabalho são formas de crescermos como cidadãos diante da sociedade brasileira, o ENEM verifica se a escola conseguiu trabalhar as habilidades e competências necessárias a todos, não com prioridade na memorização ou no rápido raciocínio dos estudantes, mas no sentido de desenvolver a capacidade deles de relacionar as informações recebidas preparando-os para a resolução de problemas, não só nas questões da prova, como na vida (Gomes & Borges, 2005).

As provas do ENEM são estruturadas a partir de uma matriz de competências e habilidades e visam desenvolver eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas. Essa matriz divide-se em campos específicos do conhecimento de acordo com as habilidades necessárias para cada área, segundo a Matriz de Referência do ENEM. As quatro áreas são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Brasil, 2009).

Nas palavras de Peixoto e Linhares (2010): “Com isso, procura-se que o discente desenvolva sua capacidade de aprender não só o currículo, mas a construir a

própria vida, relacionar-se com a família, com os amigos; enfim que esteja preparado para lidar com situações cotidianas.“

O ENEM, enquanto instrumento de avaliação, verifica através de situações-problema se o aluno conseguiu ter o domínio dos eixos cognitivos e relacionar os conhecimentos aprendidos na escola com as competências e habilidades, utilizando-as em seus devidos contextos (Peixoto & Linhares, 2010; Primi *et al*, 2001).

Segundo Hernández (1998), os alunos aprenderiam melhor se o conhecimento fosse passado de forma íntegra, treinando sua interpretação e aprendizagem através de pesquisas.

O objetivo do presente trabalho é analisar as habilidades das Ciências da Natureza e as habilidades de outras áreas, buscando pontos de interdisciplinaridade e pontos de exclusividade, de modo que o desenvolvimento de uma destas habilidades possa colaborar com o desenvolvimento de competências de diferentes áreas.

Metodologia

Foi lida a Matriz de referência do ENEM e as habilidades de todas as áreas foram confrontadas com as habilidades da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias com o objetivo de verificar pontos comuns, habilidades que são trabalhadas por mais de uma área.

Uma relação entre habilidades afins foi elaborada com base nas habilidades das Ciências da Natureza e suas Tecnologias e o motivo do agrupamento foi expresso a seguir.

As habilidades das Ciências da Natureza que não foram relacionadas com nenhuma habilidade de outra área são apresentadas, juntamente com o motivo pelo qual não foram agrupadas a outras.

Discussão e Considerações Finais

Das trinta habilidades presentes na Matriz de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, dezenove relacionam-se com habilidades de outras áreas e onze são exclusivamente trabalhadas na área de Ciências da Natureza.

O desenvolvimento dessas habilidades permite ao aluno, aplicar os conhecimentos adquiridos em situações cotidianas. Por isso, conhecer as habilidades interdisciplinares é bastante útil, pois seu desenvolvimento, em qualquer das áreas relacionadas, colabora com o desenvolvimento de competências de ambas.

Por motivo de limitação de espaço nesse resumo, foram escolhidas algumas habilidades interdisciplinares, que se relacionam com maior número de habilidades de

outras áreas, e algumas habilidades exclusivas das Ciências da Natureza para serem relatadas.

A habilidade H3 de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) – “Confrontar interpretações científicas com interpretações baseadas no senso comum, ao longo do tempo ou em diferentes culturas”, relaciona-se com as habilidades H1 e H4 de Ciências Humanas e suas Tecnologias (CHT) que são, respectivamente, “Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura” e “Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura”. Relaciona-se ainda com a H2, H6 e H27 de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT): “Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais”, “Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas” e “Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação”. Consideramos que estas habilidades sejam relacionadas porque o papel da escola na área de ciências é ensinar os conceitos científicos relacionando-os com os fenômenos com que o aluno se depara no dia-a-dia, pois é dessa maneira que ele aprende, compreendendo que os conteúdos passados pelo professor têm aplicações reais e que sua interpretação pode variar de cultura para cultura, sendo muito importante conhecê-las e respeitá-las.

As habilidades H4 e H19 de CNT- “Avaliar propostas de intervenção no ambiente, considerando a qualidade da vida humana ou medidas de conservação, recuperação ou utilização sustentável da biodiversidade” e “Avaliar métodos, processos ou procedimentos das ciências naturais que contribuam para diagnosticar ou solucionar problemas de ordem social, econômica ou ambiental”, relacionam-se com as habilidades H28, H29 e H30 de CHT que são, respectivamente, “Relacionar o uso das tecnologias com os impactos sócio-ambientais em diferentes contextos histórico-geográficos”, “Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas” e “Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas”. Essas habilidades também se relacionam com a H24 e H26 de Matemática e suas Tecnologias (MT): “Utilizar informações expressas em gráficos ou tabelas para fazer inferências” e “Analisar informações expressas em gráficos ou tabelas como recurso para a construção de argumentos” e ainda com a H23 de LCT-

“Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados”. O ser humano é causador de grandes intervenções no meio ambiente. Para mostrá-las, muitas vezes são utilizados gráficos e tabelas, que precisam ser compreendidos.

A habilidade H7 de CNT – “Selecionar testes de controle, parâmetros ou critérios para a comparação de materiais e produtos, tendo em vista a defesa do consumidor, a saúde do trabalhador ou a qualidade de vida”, relaciona-se com as habilidades H16 e H18 de CHT, que são, respectivamente, “Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social” e “Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais”. Também se relaciona com a H3 de MT – “Resolver situação-problema envolvendo conhecimentos numéricos”. Ao selecionar critérios para a comparação de materiais e produtos, é preciso identificar se a tecnologia utilizada garante a qualidade de vida de todos os envolvidos.

A habilidade H10 de CNT- “Analisar perturbações ambientais, identificando fontes, transporte e(ou) destino dos poluentes ou prevendo efeitos em sistemas naturais, produtivos ou sociais”, relaciona-se com as habilidades H15 e H17 de LCT que são, respectivamente, “Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político” e “Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional”. Também se relaciona com a H15 de CHT – “Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história”. Para trabalhar essa habilidade, é preciso compreender que os impactos ambientais podem ser causados por diversas fontes prejudiciais à vida no planeta, podendo influenciar em conflitos entre diversas sociedades. É preciso também levar em conta a produção literária e o processo social em que se encontra, reconhecendo os valores humanos e sociais agregados.

A habilidade H24 de CNT – “Utilizar códigos e nomenclatura da química para caracterizar materiais, substâncias ou transformações químicas”, relaciona-se com as habilidades H5 e H8 de LCT, que são, respectivamente, “Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema” e “Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e lingüística”. Professores de diferentes disciplinas podem aproveitar o fato de que tanto na Química quanto em outras áreas, são usados termos comuns para que pessoas de diferentes lugares possam se comunicar para unir conhecimentos de várias disciplinas e criar

pontes entre eles. Além disso, devem mostrar a importância de ler textos de diferentes naturezas escritos em outros idiomas, como forma de ampliação do universo de aquisição de informações por parte do aluno.

Algumas habilidades das Ciências da Natureza não se relacionam diretamente com habilidades de outras áreas, por serem específicas em seu conteúdo. No entanto, seu desenvolvimento é necessário à formação global do indivíduo, pois são fundamentais para diversas áreas de atuação, como por exemplo:

A habilidade H1- “Reconhecer características ou propriedades de fenômenos ondulatórios ou oscilatórios, relacionando-os a seus usos em diferentes contextos”, é diretamente relacionada aos conteúdos da área de ciências e não encontra habilidade diretamente relacionada em outras áreas, mas é necessária para profissionais de áreas não-científicas, como por exemplo para os músicos, para compreensão da propagação sonora.

A habilidade H13- “Reconhecer mecanismos de transmissão da vida, prevendo ou explicando a manifestação de características dos seres vivos”, não possui relação com nenhuma outra proposta pelo ENEM, mas é necessária a todos para compreensão dos processos de procriação da vida.

A habilidade H21- “Utilizar leis físicas e (ou) químicas para interpretar processos naturais ou tecnológicos inseridos no contexto da termodinâmica e(ou) do eletromagnetismo”, não possui relação com nenhuma outra habilidade verificada pelo ENEM, mas é muito importante para entendermos alguns conceitos decorrentes no nosso dia-a-dia, como a termodinâmica que é o estudo das mudanças de temperatura e pressão e o eletromagnetismo que é o estudo dos campos magnéticos.

Através das habilidades descritas acima, notamos que as habilidades de Ciências da Natureza em sua maioria caracterizam-se por manterem relações com outras, ou seja, para o aluno resolver uma determinada questão, ele precisa usar habilidades que podem ter sido desenvolvidas em aulas de disciplinas pertencentes a diferentes áreas do conhecimento, além de dominar os assuntos que estão ligados ao tema.

As habilidades que não possuem relação com nenhuma outra, são igualmente importantes, por tratarem de situações vividas por cada um, como no caso da H13 da CNT, sobre mecanismos de transmissão de vida.

O ENEM é composto de 90 questões e em todas elas podemos perceber a relação de interdisciplinaridade. Todos os conceitos cobrados possuem aplicações

reais, o que nos permite concluir que a divisão das disciplinas só existe na escola para facilitar a transferência de conhecimentos para o estudante.

Ao enfrentar situações-problema propostas na avaliação e também na vida, o estudante deverá perceber a necessidade de buscar diversas fontes de informação, além de utilizar as habilidades e competências desenvolvidas, avaliadas de acordo com a Matriz do ENEM. O aluno deverá ser capaz de atuar como verdadeiro cidadão na sociedade brasileira, um cidadão capaz de pensar por si próprio, opinando e desenvolvendo posições críticas sobre os temas propostos, participando de mudanças que possam ocorrer na sociedade em que se encontra.

Referências

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Matriz de referência para o ENEM 2009**. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/enem.php> (consultado em 25/02/2010)

GOMES, C. M. A. & BORGES, O. **Uma análise dos fatores cognitivos mensurados pelo ENEM**. Belo Horizonte, 2005.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Editora Artmed. Porto Alegre, 1998.

KRASILCH, M. **Reformas e Realidade: o caso do Ensino de Ciências**. São Paulo em perspectiva. São Paulo: v.14, P. 85-93. Jan/ Mar, 2000.

PEIXOTO, K. C. Q. C.; MARTINS, R. L. C. & LINHARES, M. P. **Novo ENEM: o que mudou? Uma investigação dos conceitos de Física abordados no exame**. XII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física: Águas de Lindóia, 2010.

PRIMI, R; SANTOS, A. A. A; VENDRAMINI, C. M.; TAXA, F.; MULLER, F. A; LUKJANENKO, M. F. & SAMPAIO, I. S. **Competências e Habilidades Cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. v.17, n°2. Brasília, 2001.

CARACTERIZAÇÃO DO CONCEITO DE RELAÇÃO SOCIAL EM PIAGET: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CLÁSSICOS DA TEORIA SOCIOLÓGICA

Vanessa Cristina Treviso⁽¹⁾

Lígia Márcia Martins⁽¹⁾

José Luis Vieira de Almeida⁽¹⁾

Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências de Letras de Araraquara-SP
Programa de pós-graduação em Educação Escolar⁽¹⁾

Palavras-chave: relação, social, Piaget.

Contato: vctre@ig.com.br

Introdução e Objetivos

Piaget estuda os processos de construção do conhecimento, adotando a lei de que a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo) repete a filogênese (desenvolvimento da espécie) e a partir desse pressuposto afirma que com a inteligência essa observação também é válida, ou seja, entendendo como as crianças desenvolvem-na, pode-se compreender o seu processo evolutivo no ser humano. Segundo Piaget (1973) a organização do conhecimento necessita de um processo interno de reflexão. Para ele existem complexas relações que compreendem desde a maturação, experiência, socialização até a equilibração do homem com a sociedade. Para o autor o indivíduo nasce com alguns esquemas mentais e, interagindo com o ambiente, forma outros esquemas. Assim, Piaget defende que determinados processos entre o sujeito e o meio social são universais, ou seja, os caminhos para que o indivíduo se adapte ao meio são os mesmos independentemente dos contextos culturais. Então, o desenvolvimento da inteligência se dá por meio de uma base biológica que tende a uma constante busca pelo equilíbrio. Nesse sentido, algumas pesquisas em educação têm demonstrado que, na sua obra, Piaget não se preocupa em tratar o social, pois além de uma formação marcada por traços da biologia, o autor constitui uma teoria epistemológica de cunho psicologizante. Entretanto, Piaget (1973) ao discorrer sobre o que é um “ser socializado” propõe alguns estágios pelos quais o indivíduo passa até chegar a essa conquista, ratificando que em cada momento existe uma forma de interação social particular. No período sensório-motor, por exemplo, a criança se encontra numa etapa de essência individual, pois as trocas com o meio são poucas. Em outra fase como no estágio das operações concretas, depois de já desenvolvida a linguagem, ela consegue consolidar uma personalidade, isto é, percebe que existem opiniões e atitudes diferentes das suas e para conciliá-las deve fazer algumas renúncias egocêntricas. De acordo com Piaget (1967), a personalidade é o produto

mais refinado da socialização, pois consiste na tomada consciente da perspectiva individual para colocá-la no contato com o conjunto de outras perspectivas que lhe são próximas. Assim, as fases definidoras das mais diferenciadas qualidades do ser social acompanham as do desenvolvimento cognitivo e, constata-se que, Piaget reconhece a socialização como parte do processo que compõe a inteligência. Piaget (1973) afirma que a socialização é a passagem em que o indivíduo partindo de um pensamento e ações naturais/individualizadas chegue ao pensamento e atos socializados, e, com isso, consiga se relacionar com os outros. Dessa maneira, ao que parece Piaget estabelece uma dualidade entre o individual e o social e, é a partir disso, que se busca realizar um estudo sobre o conceito de relação social para o pensador, utilizando-se de uma fundamentação teórica dos clássicos da sociologia (Karl Marx, Emile Durkheim e Max Weber) a respeito da categoria analítica, pois esses autores discutem pontos importantes e diferentes metodologias de análise sobre as relações estabelecidas entre indivíduo e sociedade, o que contribuirá para compreender e comparar o enfoque de Piaget na questão. Diante de todo o debate que se trava em torno do pensamento de Piaget e, a partir da hipótese de que o autor trata sim de maneira pertinente o “social” para a elaboração de sua obra, busca-se esclarecer, sob uma abordagem de caráter sociológico, qual é a interpretação adotada por Piaget para análise e explicação dessas relações. O objetivo é caracterizar o conceito de relação social em Piaget procurando contribuir para uma discussão acerca da categoria no autor e as implicações que dela resultam para o âmbito da educação escolar. Isso significa compreendê-la como parte fundamental na elaboração da epistemologia piagetiana que atualmente se expressa na pedagogia construtivista.

Metodologia

A pesquisa é realizada por meio de um levantamento bibliográfico para a coleta, organização e análise de leituras dos clássicos da teoria sociológica e dos autores que abordam a temática proposta.

Discussão e Considerações finais

As teorias sociológicas clássicas se interessam pelo problema das relações entre indivíduo e sociedade. Nesse sentido, Marx, Durkheim e Weber desenvolvem conceitos e pensamentos na tentativa de explicar essa relação, pois compreendem que algumas ações presentes no cotidiano da vida em sociedade, não dizem respeito apenas à ação individual, mas também à ação social. Sendo assim, as histórias

individuais só podem ser entendidas quando situadas num contexto histórico. Marx (2004), por exemplo, relata que o ser social se forma de acordo com as suas condições materiais de existência e, desse modo, essa formação não se realiza segundo a sua escolha, pois ele é determinado por uma série de condições previamente estabelecidas. Para Marx (1989), as relações sociais são aquelas que o indivíduo mantém com a natureza e, com isso, essas relações estão intimamente ligadas às forças produtivas, porque com o desenvolvimento de novas forças de produção, os homens modificam a forma de produzir e a maneira de ganhar a vida, conseqüentemente transformando as relações sociais. O autor afirma que o modo pelo qual a produção material de uma sociedade é realizada determina a organização política e as representações intelectuais de um período. Já Durkheim (2002) acredita na existência de uma consciência coletiva. O autor parte do pressuposto de que o homem é um ser sociável, capaz de aprender hábitos e costumes de um grupo social para poder conviver nele. A consciência coletiva se forma durante esse processo de aprendizagem e se caracteriza por tudo aquilo que constitui a mente humana. Desse modo, ela serve como orientação na maneira de pensar, agir e sentir. Por isso, na vida em sociedade o homem se defronta com regras de conduta que não foram diretamente criadas por ele, mas que existem e são seguidas por todos. De acordo com Durkheim sem regras, não há sociedade e é por isso que os indivíduos têm de obedecê-las. Durkheim (2002) afirma que os fatos sociais são exatamente as regras coletivas que orientam a vida desses indivíduos, pois quando nascem desconhecem as normas de convívio, e é tarefa da sociedade educá-los, fazendo com que as aprendam visando a uma organização social harmônica. Assim, a sociedade organiza, condiciona e controla as ações individuais. Para Weber (1979), a sociedade não é exterior aos indivíduos, ela deve ser entendida a partir do conjunto das ações individuais. Por isso, que a ação de uma pessoa só é compreendida se houver a percepção de que a escolha feita por ela tem como referência outras ações. Assim, Weber (1979) diz que toda vez que se estabelece uma relação significativa, isto é, algum tipo de sentido entre várias ações sociais, tem-se as relações sociais. Dessa forma, para uma análise de como Piaget focaliza as relações entre indivíduo e sociedade para o desenvolvimento dos processos cognitivos é preciso considerar que todo o debate piagetiano a respeito da relação entre o desenvolvimento do indivíduo e a sociedade é norteado por uma concepção bem delimitada de relação social. Esta concepção de relação social se expressa, sobretudo, nas teorias educacionais apoiadas no pensamento de Piaget, uma vez que a educação escolar só pode ser

compreendida no contexto das relações sociais. Dessa forma, por meio da educação escolar pode-se compreender a organização social que a sustenta. Por outro lado, a educação escolar apresenta uma especificidade tanto no âmbito das relações sociais quanto no âmbito do desenvolvimento do indivíduo: trata-se da questão do conhecimento. Nesse sentido, a epistemologia de Piaget rompe radicalmente com a tradição ocidental, pois o conhecimento, para esse pensador, remete à adaptação do indivíduo ao seu meio e, portanto, não diz respeito a algo existente fora do sujeito. O conhecimento se forma na ação, na interação do sujeito com o meio físico e social; o sujeito só pode conhecer aquilo que ele constrói por suas experiências. Segundo Duarte (2003), a pedagogia das competências, o construtivismo, a Escola Nova, as teorias sobre o professor reflexivo agregam uma corrente educacional contemporânea chamada por ele de pedagogias do “aprender a aprender”, uma vez que difundem ideários semelhantes e algumas ilusões sobre a sociedade que atualmente a denominam de sociedade do conhecimento. O lema aprender a aprender nasce no movimento escolanovista, do início do século XX, com a defesa de que na escola não se deve aprender o que o professor ensina nem o que está nos livros, mas sim “aprender a aprender”, aprender com a vida e na prática, pois o mundo está em constante transformação, com a dinâmica cotidiana acelerada e a escola que existe não serve mais. Esse discurso se equipara com as idéias propagadas no final do século XX e início do XXI, revigorado, principalmente, com o construtivismo. Dessa maneira, observa-se tomadas de posições valorativas no aprender a aprender e, criticá-lo exige ir além das aparências, já que ele apresenta como sua finalidade o desenvolvimento da autonomia intelectual, da criatividade e da independência do indivíduo. Dessa maneira, criticá-lo torna-se uma tarefa difícil, pois é preciso esclarecer que isto não implica ser contrário a educar para a autonomia ou para o desenvolvimento da criatividade. A questão é se realmente o aprender a aprender pretende isso. Os adeptos do lema defendem que aprender por si mesmo é melhor do que aprender quando alguém ensina, vêem a transmissão do conhecimento como algo negativo. Além disso, é mais importante que o indivíduo desenvolva o método, domine-o do que o próprio conhecimento acumulado pela humanidade. Nessa perspectiva, o estudante tem que desenvolver o método de construção do conhecimento ativamente, visto que, não é possível haver aprendizagem num ambiente em que predomina a passividade. A atividade, então, terá um valor educativo se ela for desencadeada pelos interesses espontâneos dos alunos, o que implica estimulá-los à busca da atualização, de novos conhecimentos que podem não ser

necessariamente, relevantes. Ao que tudo indica, nesse contexto, uma boa escola é aquela que forma para o indivíduo se adaptar, seria uma espécie de adaptação ativa.

Referências

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Campinas-SP, Autores Associados, 2003.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômico filosóficos**. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

MARX, K. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Ed. 2 Global.1989. p. 10-225.

PIAGET, J. **Biologie et connaissance**. Paris, Gallimard, 1967.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973. p. 13-231.

WEBER, Max. **Sociologia**. São Paulo: Atlas, 1979.

PESQUISA SITUACIONAL NA ESCOLA ESTADUAL PROF.^a LEONTINA SILVA BUSCH

Diego Millares de Almeida
Universidade Estadual de Campinas

Palavras-Chave: Estatística; Escola; Educação.
e-mail: diegomillares@gmail.com

Introdução e objetivos

A iniciativa do projeto ora descrito se deu com a estruturação de um grupo de alunos de Iniciação Científica (IC) na área de Matemática e Estatística, o qual cada membro definiu um tema e, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, foram cumpridas metas e diretrizes como, por exemplo, fazer estudos sobre conteúdos de Estatística, e apresentar seminários para interagir com o grupo de pesquisa e seus respectivos trabalhos.

Com o decorrer da pesquisa, para viabilizar uma aplicação prática, o foco do presente projeto passou a ser questões relativas à área da Educação. No Brasil, a geração de dados sobre avaliação e desempenho do ensino público é muito grande, podendo produzir diversos resultados e constatações de problemas. Meu interesse em querer participar dessa realidade, e a experiência da orientadora na área, fizeram com que essa decisão fosse tomada.

Ainda que o meu curso de graduação seja Gestão de Empresas, a questão da Educação tem muito a acrescentar na minha experiência ao realizar um projeto de IC, já que a abstração das atividades realizadas pode gerar um aprendizado no âmbito de uma pesquisa de campo de uma realidade em estudo (que no projeto é a escola, mas que poderia ser uma empresa, por exemplo).

O objetivo geral desse projeto consiste na produção e análise de dados sobre a escola podendo, assim, criar um relatório situacional, tanto para a escola como para os alunos que a freqüentam, estreitando também a relação do aluno do 3º ano do Ensino Médio e a Universidade.

Para minhas perspectivas, enquanto graduando, o presente projeto tem como objetivo também ampliar a formação no âmbito prático e conceitual na área de Estatística. Portanto prevê a aplicação das técnicas primordialmente estudadas, em um ambiente dinâmico e real: a escola. Mais especificamente a Escola Estadual Prof.^a Leontina Silva Busch, situada na cidade de Limeira-SP.

Metodologia

Como mencionado anteriormente, a pesquisa foi realizada inicialmente no domínio teórico, para ampliar o conhecimento sobre a linguagem estatística utilizada nos relatórios encontrados, suscitando a prática de seminários.

Após esse período de estudos gerais, fez-se necessário o aprofundamento na maneira como o governo realizava a coleta de dados e de que maneira era apurado o desempenho dos alunos e das escolas. Em outras palavras, a forma como a Estatística é utilizada para realizar análises.

Para obter tais dados, o primeiro passo foi buscar informações no site do MEC (Ministério da Educação). A autarquia competente de realizar esses estudos, pesquisas e avaliações no sistema educacional brasileiro, é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, mais conhecido como Inep, que visa, após realizar o levantamento de dados, produzir relatórios e informações que sejam importantes e relevantes para efetivação de políticas públicas na Educação.

Como o escopo desse projeto se dá na Educação Básica, foi realizada uma filtragem sobre os diversos levantamentos de dados realizados pelo Inep, sendo essencialmente:

- Censo da Educação Básica (EducaCenso);
- Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb);
- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb);
- Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Tendo a escola como um objeto de estudo foi necessário levantar, dentre os indicadores antes mencionados, o desempenho da mesma no comparativo ao município, estado e país.

Quanto ao desempenho dentro das avaliações governamentais:

| Prova Brasil: E. E. Prof. ^a Leontina Silva Busch | | | | |
|---|-------------------------------------|--------|-----------------------------------|--------|
| Ano Base dos Dados: 2007 | | | | |
| | Anos Iniciais do Ensino Fundamental | | Anos Finais do Ensino Fundamental | |
| | Limeira | Escola | Limeira | Escola |
| Aprovação | 97,5 | - | 91,4 | 83,7 |

| | | | | |
|------------------------------------|--------|---|--------|--------|
| Lingua Portuguesa | 185,13 | - | 243,02 | 216,23 |
| Matemática | 205,21 | - | 254,24 | 233,3 |
| Média de horas-aula diária | 5 | - | 5,4 | 5,3 |
| Docentes com curso superior | 87 | - | 99 | 100 |
| Distorção idade-série | 2,9 | - | 11,4 | 18,7 |

Fonte:

<http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/ProvaBrasil/2007/SP/35917837.pdf>

Participação na Prova Brasil

| | 4ª série do Ensino Fundamental | 8ª série do Ensino Fundamental |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Escolas Estaduais do Brasil | 772.811 | 1.246.371 |
| Escolas Estaduais de São Paulo | 233.928 | 395.013 |
| Escolas Estaduais de Limeira | 721 | 3.244 |
| E.E. Prof^a Leontina Silva Busch | - | 149 |

Fonte:

<http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/ProvaBrasil/2007/SP/35917837.pdf>

Como se pode observar, os índices apresentados pela escola em estudo estão em sua grande maioria abaixo da média em relação ao município de Limeira. Observo que quando se trata dos primeiros anos do ensino fundamental não há participantes para realizar comparações porque a escola não tem classes desse nível de ensino.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – 8ª série/ 9º ano

| Anos | Ideb Observado | | | | | Metas Projetadas | | | | | |
|------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
| Escola Leontina Silva Busch | - | 3,5 | 3,9 | - | 3,6 | 3,8 | 4,1 | 4,5 | 4,7 | 5 | 5,2 |

Fonte: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

Na tabela acima está descrito o Ideb observado durante os anos de 2007 e

2009, e as metas projetadas até o ano de 2021, sendo que há um comparativo no ano de 2009 com uma meta projetada anteriormente de 3,6 com o Ideb observado de 3,9 tornando um resultado satisfatório. Porém, quando é analisado o valor observado de 2007 e comparado com os índices observados, tanto do município de Limeira quanto ao da Unidade da Federação São Paulo, constata-se que está abaixo da média.

| Exame Nacional do Ensino Médio – Ano Base 2009 | |
|--|------------------------------|
| LEONTINA SILVA BUSCH PROFA | Participantes prova objetiva |
| Participantes prova objetiva | 4 |
| Media em Liguagens, Códigos | SC |
| Media em Matemática | SC |
| Média em Ciências Humanas | SC |
| Média em Ciências da Natureza | SC |
| Média nas Objetivas | SC |
| Participantes Redação | 4 |
| Média Redação | SC |
| Média Total (Redação + Objetivas) | SC |

Fonte: <http://sistemasenem4.inep.gov.br/enemMediasEscola/>

De acordo com essa tabela encontrada no banco de dados do Exame Nacional do Ensino Médio, constata-se que apenas quatro alunos da Escola Estadual Profª Leontina Silva Busch realizaram o exame, não havendo possibilidade de realizar os cálculos.

A partir deste levantamento pode-se analisar que a escola apresenta índices baixos em relação às médias do município e do estado, e também se destaca a falta de presença em alguns indicadores, o que acaba gerando um problema na análise. Após encontrar esses resultados, a abordagem dentro da escola se tornou muito interessante de se aprofundar.

Nessa direção, após toda a pesquisa teórica e o levantamento de dados sobre a Educação Básica, foi estruturada uma maneira de buscar conhecer o perfil dos alunos e a opinião deles em relação à escola onde freqüentam.

Para levantar os dados (e apresentar os resultados à escola e aos alunos) foi planejada uma pesquisa de campo que se divide em duas partes:

- 1ª Parte: Formulação e aplicação de um questionário, com a finalidade de constatar o perfil dos alunos, de modo a ter uma visão geral da população estudada;
- 2ª Parte: Consiste na aplicação de uma matriz SWOT, que segundo Bateman e Snell (2009, p.143), “analisa o ambiente interno da organização, identificando seus pontos fortes e seus pontos fracos; e o ambiente externo da organização, identificando suas oportunidades e ameaças”, com a finalidade de verificar a opinião dos alunos sobre a escola, ou ainda obter sugestões e idéias para tornar possível a participação dos alunos como uma forma de proporcionar a mudança real.

Nesse trabalho, será enfocada a 1ª Parte. Segue abaixo informações importantes sobre os resultados obtidos na pesquisa sobre o perfil dos alunos. Observo que foram entrevistados 72 alunos, sendo uma turma no período diurno e três no período noturno:

- 62% dos alunos entrevistados estudaram em outra escola além da EE Profª Leontina Silva Busch (isto dá aos alunos um ponto de comparação para responderem o SWOT);
- 58% dos alunos entrevistados trabalham, o que demonstra que desde o Ensino Médio o aluno divide seu tempo em estudar e trabalhar;
- 34,6% dos alunos entrevistados tem como atividade extra-curricular favorita a prática de esportes. Neste item, vale a ressalva de incentivar a coordenação da escola de organizar um campeonato ou uma gincana para integração e entretenimento dos alunos.
- 80,6% dos alunos entrevistados possuem entre 17 e 18 anos, idade esperada para se cursar o 3º ano do Ensino Médio, porém 16,7% dos alunos possuem 19 anos ou mais, estando fora do padrão. Os demais 2,8% não responderam a pesquisa;
- 98,6% dos alunos entrevistados pretendem continuar estudando, dentre estes 23,6% pretende realizar um Curso Técnico, 31,9% pretendem cursar uma Faculdade e 43,1% estão em dúvida e não se decidiram.

Discussão e Considerações Finais

Uma questão importante a se ressaltar é a forma como a Estatística é utilizada dentro de alguns formais processos de avaliação, como por exemplo o Ideb, que é um indicador de qualidade educacional que combina dois importantes índices, o desempenho da escola no Saeb e a taxa de aprovação, em uma simples operação de

multiplicação, o que acaba tornando vulnerável a significância e a utilização desse indicador, pois incentivam as escolas a não reprovarem alunos que não possuem as competências mínimas para se avançar de série e conseqüentemente se formarem. Podemos supor que isso acaba sendo uma das causas do mal desempenho de algumas escolas nas avaliações como o Saresp e a o próprio Saeb.

Numa análise crítica superficial, foi observado que o relatório emitido pelo Ideb consta, na primeira página, que um sistema ideal se constituiria primeiramente de: “acesso a escola para todos, depois poucas repetências e poucas desistências, e ao final de todo processo que os alunos aprendessem”. Esta frase demonstra claramente a preocupação (por parte do governo) em demasia aos indicadores, que pode caminhar na contramão de uma educação que visa o aprendizado real.

Para finalizar, apresento algumas metas futuras do projeto, definidas no caminhar da pesquisa:

- formalizar apresentações em forma de seminários para os outros membros do grupo de Iniciação Científica, para ocorrer em um primeiro momento um diálogo entre os projetos e num segundo momento o aprimoramento para apresentações em congressos e na própria escola pesquisada;
- realizar a matriz SWOT e a pesquisa do perfil dos alunos, como citado anteriormente, e com isso tornar possível visitas freqüentes a escola, para a troca de experiências.
- propor para a diretoria da FCA, a realização de um convite aos alunos da escola do 3º ano do Ensino Médio para uma visita, aproximando as distintas realidades.
- realizar uma apresentação dos resultados da pesquisa para a coordenação da escola e fazer sugestões de melhoria.
- organizar uma apresentação para os alunos a fim de mostrar a importância das avaliações do governo, com foco na importância do ENEM como oportunidade de ingresso no ensino superior.

Referências Bibliográficas

BATEMAN, Thomas S; SNELL, Scott A. *Administração: cenário competitivo*. Tradução Bazán Tecnologia e Lingüística Ltda. Revisão técnica: José Ernesto Lima Gonçalves. 2. Ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.143p.

O que é o Saeb. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>>.

Acesso em: 21/Jan/2011

Pesquisa nacional qualidade da educação. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2005/Saeb/pesquisa_nacional_qualidade_educacao.pdf>. Acesso em: 23/Jan/2011

Resultados da Prova Brasil. Disponível em:

<http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=82&Itemid=99>. Acesso em: 20/Nov/2010

Inep: metas de qualidade. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15/Nov/2010

Resultados do Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em:

<<http://sistemasenem4.inep.gov.br/enemMediasEscola/>>. Acesso em: 15/Nov/2010

SARESP 2009. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/>>. Acesso em: 21/Jan/2011

O SIGNIFICADO DO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Márcio Magalhães da Silva
Lígia Márcia Martins
Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - São Paulo

Palavras-chave: orientação sexual; educação sexual; currículo.

Contato: marxicism@hotmail.com

Introdução e Objetivos

Desde meados do século XVIII discute-se a necessidade de a escola oferecer orientação sexual para crianças e adolescentes, ainda que com finalidade repressiva, para combater, por exemplo, a masturbação. A orientação sexual era então tratada como um “mal necessário” e suas práticas são consideradas hoje como práticas de educação “antissexual” (SAYÃO, 1997; WEREBE, 1998). Atualmente, no Brasil, a orientação sexual é um dos temas transversais propostos pelo Ministério da Educação por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ou seja, deve ser objeto do trabalho pedagógico numa perspectiva de flexibilização e abertura do currículo escolar, na qual se entende que o conteúdo proposto ultrapassa os limites rígidos das disciplinas convencionais (BRASIL, 1997).

O termo “orientação sexual” é utilizado neste trabalho para designar o processo formal e intencional de educação sexual, e não com o significado corrente que especifica a atração de um indivíduo por pessoas do sexo oposto, do mesmo sexo, ou de ambos (hétero, homo, ou bissexualidade). Para evitar essa confusão, muitos autores preferem utilizar a expressão “educação sexual”. Aqui se optou por “orientação sexual” apenas porque sua utilização é defendida no Guia de Orientação Sexual produzido pelo Fórum Nacional de Educação e Sexualidade, publicado pela primeira vez em 1994, e principalmente porque esse foi o termo adotado pelo MEC nos PCN.

No contexto apresentado, a presente pesquisa de mestrado em andamento toma como objeto de estudo a orientação sexual na escola, com a finalidade de analisar seus objetivos e conteúdos, buscando identificar em ambos o que corresponderia à transmissão de conhecimento científico objetivo e o que se trata de mera reprodução da ideologia dominante na sociedade. A pesquisa, de caráter teórico-conceitual, terá como fundamentos a Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-Cultural, e a base materialista histórico-dialética de ambas. Os conteúdos recomendados para o trabalho de orientação sexual serão analisados a partir da

distinção entre conhecimento clássico e conhecimento acessório, do conceito de ideologia, e de categorias do materialismo histórico-dialético.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica considera-se conhecimento clássico o saber objetivo, produzido e acumulado pelo conjunto dos homens ao longo da história, essencial para o desenvolvimento humano e que, portanto, deve ser transmitido pela escola (SAVIANI, 2005). O conhecimento acessório, ao contrário, é o saber menos relevante, que se não puder ser descartado, não deve assumir posição de destaque no processo educativo. O conhecimento acessório não é completamente desprovido de objetividade, pois, se assim o fosse, poderíamos tratá-lo simplesmente como ideologia.

O conceito de ideologia inicialmente empregado é o de Chauí (2008), segundo a qual

“A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção” (p. 113-4).

Mesmo com a recomendação de inserção da orientação sexual no currículo escolar pelos PCN, pais de alunos, professores e funcionários das escolas, grupos políticos e religiosos resistem ao tratamento do tema em sala de aula enquanto, do outro lado, vários estudos procuram demonstrar as vantagens de abordar o tema com estudantes de várias faixas etárias (AQUINO, 1997; WEREBE, 1998). Neste contexto, a investigação em curso pretende identificar os aspectos positivos e/ou negativos resultantes do processo de orientação sexual na escola, tendo em vista o papel precípua da educação escolar de instrumentalizar os indivíduos para o trato com a realidade concreta, para além de suas aparências.

Em consonância com as definições de conhecimento clássico e acessório, as hipóteses que se apresentam neste estudo são: a) a ênfase na orientação sexual pode caracterizar-se como uma forma de esvaziamento dos conteúdos propriamente escolares no processo de ensino, no esteio do esvaziamento que já vem ocorrendo

também por outros meios; b) as ações de transmissão dos conhecimentos referentes à orientação sexual na escola podem representar um tipo de substituição de conhecimentos objetivos por ideologia, considerando-se que comumente ocorrem por meio de atividades pontuais e isoladas conduzidas, no interior da escola, por profissionais da saúde ou de outras áreas alheias à vida escolar.

O discurso em defesa da orientação sexual na escola procura mostrar que ela atende aos interesses da sociedade em geral, porém isso não é possível se considerarmos que a sociedade capitalista é formada por classes com interesses antagônicos. Saviani (2008) alerta para o fato de que na educação “os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada” (p. 31) e chama atenção para a distinção que se deve fazer entre objetividade e neutralidade do conhecimento. Werebe (1998), inserindo-se no debate sobre a possibilidade de transmissão de informação sexual neutra, em oposição a um processo que envolvesse escolhas filosóficas e éticas, afirma que nenhuma informação sexual é neutra. As perguntas que aqui se faz então são: É possível que ela seja objetiva? Quais interesses ela poderia atender?

Para Chauí (1991), a obrigatoriedade de “falar sobre sexo” na escola pode ter apenas a função de controle social, higienista, por meio da repressão sexual que se exerce sob a aparência de liberação sexual. No caso, a expressão “repressão sexual” remete à “existência de proibições, punições, permissões e recompensas concernentes a algo que seria puramente natural” (CHAUÍ, 1991, p. 15) – o sexo, e “nos coloca diante (...) de sua passagem à existência como fenômeno cultural ou histórico” (idem, ibidem). Como fenômeno cultural com função de controle social, a repressão sexual é então exercida por quem, a favor de quem e contra quem?

Diante do que foi exposto faz-se necessário explicitar que o resultado esperado com esta pesquisa não é afirmar que em orientação sexual **tudo é ideologia** ou, menos provável, **tudo é ciência**, mas é preciso ficar claro o que é conhecimento científico objetivo no conteúdo produzido sobre a sexualidade, de acordo com o método materialista-histórico dialético, para garantir que esse conteúdo, se relevante para o desenvolvimento individual dos alunos em algum momento do processo educativo, possa ser inserido numa proposta didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural.

Metodologia

Inicialmente está sendo feita uma revisão bibliográfica do conceito de ideologia, bem como um aprofundamento dos estudos acerca dos conceitos de conhecimento objetivo e acessório na Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, os objetivos e conteúdos dos trabalhos de orientação sexual na escola estão sendo coletados por meio da leitura de documentos oficiais (LDB, PCN) e não oficiais (guias) que fornecem diretrizes para esse tipo de trabalho. Posteriormente esses conteúdos serão analisados a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético e do conceito de ideologia.

Para a coleta de dados serão realizadas buscas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, utilizando-se o mecanismo de busca pela combinação das palavras-chave “orientação sexual”, “educação sexual” e “sexualidade” com as palavras “temas transversais”, “parâmetros [curriculares]”, “PCN”, “currículo”, “escola”, “educação”, “pedagogia”, nas bases indicadas para a área do conhecimento ciências sociais e humanas.

Serão também coletados os objetivos e conteúdos de orientação sexual na escola propostos pelo Guia de Orientação Sexual – Diretrizes e Metodologia e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em seguida, os dados coletados serão analisados de acordo com o método materialista histórico-dialético. O materialismo histórico-dialético como método de pesquisa e intervenção é derivado do pensamento de Marx; seu pressuposto fundamental é a definição do trabalho como atividade vital humana, ou seja, como atividade pela qual o homem supera os limites impostos por sua condição de espécie biológica e se torna humano. MARX (1989) afirma que o trabalho

“(…) é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza” (p. 149, apud MARTINS, 2008, p. 43).

O trabalho difere das demais formas de atividade por possuir uma dimensão teleológica, que consiste na intencionalidade anterior à transformação concreta da realidade natural ou social, motivo pelo qual se diz que “a atividade vital humana é ação material, consciente, e objetiva, ou seja, é práxis” (MARTINS, 2008, p. 44). Do

trabalho resultam os meios de sobrevivência do homem que, no entanto, não os produz sozinho. Daí decorre que “a produção humana é sempre uma produção social” (idem, p. 46), e a constatação de que

“(…) na base de todas as relações sociais estão as relações sociais de produção. Ou seja, o trabalho por sua natureza é uma atividade coletiva e assim sendo, os homens organizam-se em sociedade para produzirem suas condições de vida. E é exatamente no bojo dessas relações de produção que os homens constroem não apenas os meios para sua sobrevivência, mas, sobretudo, edificam a si mesmos. Neste sentido, o aspecto essencial em toda e qualquer sociedade é o modo de produção sobre o qual se erige. A história de seu desenvolvimento se revela na história do desenvolvimento das forças produtivas – modos e meios pelos quais o homem produz – e das relações que, para tanto, estabeleceram entre si” (idem, p. 46-7).

O materialismo histórico-dialético busca apreender os fenômenos em sua totalidade, superando, na construção do conhecimento, a “apreensão aparente em direção à apreensão essencial do fenômeno (grifos no original)” (idem, p. 56). Isso “requer a descoberta das tensões imanentes nas intervinculações entre forma e conteúdo” (idem, p. 57) e a decodificação do fenômeno “à luz da dialeticidade singular-particular-universal” (idem, ibidem).

A orientação sexual na escola como objeto de estudo, portanto, deverá ser apreendida em sua totalidade histórico-social, o que implica pensá-la a partir de suas múltiplas determinações. Isso significa que a partir da análise dos dados obtidos nas diversas fontes – guias, PCN, artigos – pretende-se chegar a uma síntese que expresse o significado do processo de orientação sexual na escola.

Discussão e Considerações finais

De acordo com o materialismo histórico-dialético é possível afirmar que a orientação sexual na escola reproduz a ideologia dominante na sociedade capitalista quando afirma, por exemplo, implícita ou explicitamente, o desenvolvimento humano como processo natural, ou o desenvolvimento psicosssexual como aspecto autônomo, e até mesmo determinante, dos demais aspectos da individualidade, fenômeno que Duarte (2004) denomina como **fetichismo da individualidade**.

O fetichismo da individualidade consiste na crença de que a individualidade é “algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade” (idem, p. 11), e decorre principalmente das concepções de homem segundo as quais

“as pessoas nascem já com suas características básicas definidas, seja por vontade divina, seja por herança genética. Outra não muito diferente é aquela na qual as características básicas da individualidade da pessoa são definidas nos primeiros anos da infância, digamos, por exemplo, nos primeiros seis anos de vida. No resto da vida de uma pessoa o que ela poderá fazer é não mais que conhecer e ‘aprender a lidar’ com essa individualidade” (idem, p. 12).

No Guia de Orientação Sexual citado anteriormente, os temas sugeridos estão organizados em seis conceitos fundamentais que se subdividem em “tópicos, subconceitos e mensagens a serem desenvolvidas de acordo com cada idade” (GTPOS; ABIA; ECOS, 2005, p. 33). Por exemplo, no conceito desenvolvimento humano, tópico puberdade, sugere-se desenvolver com estudantes de 15 a 18 anos de idade a mensagem “às mudanças físicas da puberdade correspondem profundas transformações psicológicas e sociais que caracterizam a adolescência” (idem, p. 48).

Já nos PCN o conteúdo é dividido em “três blocos ou eixos norteadores” (BRASIL, 1997, p. 316) que são “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de Gênero” e “Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids” (idem, ibidem). Embora esses conteúdos sejam propostos para os professores, abre-se a possibilidade de realização do trabalho de orientação sexual por qualquer “educador com outra função na escola (orientador educacional, coordenador pedagógico ou psicólogo, por exemplo)” (idem, p. 330), desde que seja “um interlocutor confiável e significativo para acolher as expectativas, opiniões e dúvidas, além de ser capaz de conduzir debates sem impor suas opiniões” (idem, p. 331).

Na mensagem do Guia é nítida a concepção naturalizante do desenvolvimento individual e da sociedade. Nos PCN valoriza-se a relação educador-educando independentemente do domínio pelo educador de um conteúdo específico de orientação sexual, e revela-se uma concepção pedagógica que desvaloriza o papel do professor. Sobre o professor eventualmente responsável pela orientação sexual na escola afirma-se nos PCN que

“Não constitui pré-requisito que o professor seja da área de Ciências (comumente associada à sexualidade), já que não se trata de abordagem predominantemente biológica da sexualidade. Importa é que tenha interesse e disponibilidade para esse trabalho, assim como flexibilidade e disposição pessoal para conhecer e questionar seus próprios valores, respeitando a diversidade dos valores atribuídos à sexualidade na sociedade atual” (idem, p. 332).

Da afirmação precedente é possível extrair uma concepção de ciência e pedagogia que ignora as várias dimensões do conhecimento científico no seu processo de construção e transmissão, e que reduz a valores subjetivos tudo o que não é produzido de acordo com um determinado método, relativizando-os. Daí a necessidade de que o educador seja flexível, pois ele deverá promover o questionamento de valores pessoais construídos a partir da experiência de cada indivíduo, e não necessariamente transmitirá conhecimento científico.

Referências

AQUINO, J. G. Apresentação. In: _____. (org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p. 7-9.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: orientação sexual. MEC/SEF. 52 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>. Acesso em 08 mar. 2011, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais: ética. MEC/SEF. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual**: essa nossa (des)conhecida. 12. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

_____. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção primeiros passos, vol. 13)

DUARTE, N. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: _____ (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p. 1-19.

GTPOS; ABIA; ECOS – Fórum Nacional de Educação e Sexualidade. **Guia de orientação sexual**: diretrizes e metodologia. Tradução e adaptação: Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids (ABIA), Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana (ECOS). 10. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MARTINS, L. M. Introdução aos fundamentos epistemológicos da psicologia sócio-histórica. In: _____ (org.). **Sociedade, Educação e Subjetividade**: reflexões temáticas à luz da Psicologia Sócio-Histórica. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008, p. 33-60.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea)

_____. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

(Coleção polêmicas do nosso tempo, vol. 5)

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: Aquino, J. G. (org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p. 107-117.

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, política e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ENSINO EM UMA TURMA DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL IMACULADA CONCEIÇÃO, NO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT-AM

Joelson Da Silva Lima
José De Ribamar Da Silva Nunes
Pollianna Almeida Dasilva
Jenival Mota De Lima

Universidade Federal Do Amazonas – Ufam/Instituto De Natureza E Cultura – Inc/Amazonas
Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência – Pibid
Instituição De Fomento: Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior –
Capes

Palavras-chave: atividades de ensino, educação, motivação.

Contato: joelsonufam@hotmail.com

Introdução

A cada dia que passa as atividades de ensino estão sendo modificadas, sendo que aquelas utilizadas a tempo pela educação estão em constantes transformações, trazendo aos docentes certo desconforto e aos alunos uma motivação (GUEDES & MEHLECKE, 2006).

A maneira que o professor se comporta em sala de aula tem sido alvo de investigação pelos cientistas e educadores. As tendências construtivistas e sócio-interacionista têm enfatizado o papel do professor como mediador da relação dos alunos com o objeto de conhecimento (PRETTE et al., 1998).

PRETTE et al (1998) enfatiza ainda que, para a construção de um contexto de interação na sala de aula existem dois elementos identificados como essenciais. Primeiro a participação por parte dos professores e alunos na estrutura social, conforme seus diretos e obrigações no decorrer das atividades. Quem pode fazer isso ou aquilo, quando, como de ser feito, o quê, quando, como, com quem, onde, com que objetivo. E segundo refere-se ao conteúdo escolar, como deve ser organizada, a sua estruturação das atividades de ensino que sera aplicada.

A Escola Estadual Imaculada Conceição está situada no município de Benjamin Constant. Fundada em 25 de fevereiro de 1940, através da Prelazia do Alto Solimões, a escola atende alunos do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série, Ensino Médio Urbano, Ensino Médio Indígena (Filadélfia – Anexo), Ensino Médio Presencial com Mediação tecnológica (Sede e Zona Rural) e atividades complementares.

A Visão Social e Política da escola são de proporcionar condições para que o aluno seja sujeito da sua prática social, que se torne autor de sua construção, de seu

destino e influente na comunidade, ciente de sua cidadania e das convicções éticas e morais da vida em sociedade.

Este trabalho objetiva analisar as atividades de ensino desenvolvidas em uma turma do ensino médio da Escola Estadual Imaculada Conceição.

Diagnosticar os pontos positivos e negativos das atividades de ensino que os professores das disciplinas de Geografia e Sociologia utiliza em sala de aula. Auxiliar professores e alunos em sala de aula e nas atividades extraclasse.

Metodologia

Para a realização deste trabalho foram feitas observações em uma turma do 2º ano do Ensino Médio a turma 210 (FIGURA 1), no período noturno da Escola Estadual Imaculada Conceição, a turma é composta por 43 alunos, sendo que a maioria é composta por pessoas do sexo feminino.



FIGURA 1: Turma 210 / 2º ano do ensino médio. Fonte: LIMA, 2010.

As disciplinas acompanhadas foram Geografia e Sociologia. Para a realização das atividades foi cumprido quatro (4) hora de trabalho por dia (três dias por semana, alternados), totalizando doze horas semanais.

Em sala de aula foram feitas observações do ambiente escolar, das atividades de ensino, além de auxílio aos professores e alunos. Também foram acompanhadas as atividades extraclasse como a visita ao Sítio Santiago (Aldeia dos Marubos) na BR 307 km 16, realizada pelo professor da disciplina de geografia.

Discussão E Conclusão

No ponto de vista construtivista, as atividades de ensino têm que haver uma grande integralidade aos conteúdos da disciplina e mesmo que seja mais simples, sempre deverá está em associação aos conteúdos de outra natureza (ZABALA, 1998).

Na disciplina de Geografia são utilizados todos os recursos que a escola disponibiliza (sala de mídia, auditório, laboratório de informática, data-show, notebook e outros), como material didático é utilizado apenas um livro, pois a escola não possui livros suficientes para todos os alunos. A partir deste livro preparam-se aulas no Power Point para exibição em sala. Utilizam-se filmes como apoio pedagógico e em seguida elabora algumas questões sobre o (s) assunto (s) para obtenção de notas.

Além disso, foi realizada uma atividade extra-classe na Aldeia Marubo na BR 307 Km 16, uma proposta do Projeto Ensino Médio Inovador (FIGURAS 2 e 3), na qual teve a participação da maioria dos alunos, uma vez que os alunos da noite trabalham ao dia e não tenham tempo de participar dessas atividades. Observou-se que eles se mostravam interessados, perguntando e anotando tudo que viam e ouviam, os alunos fizeram um mapa do caminho da escola à aldeia na BR 307 km 16, lá os alunos puderam caminhar em trilha e conhecer diversas plantas medicinais, conheceram os costumes dos índios Marubos e praticaram esportes.



FIGURA 2: Projeto Ensino Médio Inovador. Fonte: LIMA, 2010.



FIGURA 3: Projeto Ensino Médio Inovador. Fonte: LIMA, 2010.

Na disciplina de Sociologia usa-se apenas o livro didático. Este é deixado para que os próprios alunos o utilizem, a turma é dividida em grupos, sendo distribuídos assuntos para realização de seminários, vídeos, paródias etc. O docente solicita aos alunos que fazem resumos de capítulos ou tópicos, apresentem o assunto aos colegas e os próprios atribuem à nota.

Na disciplina não são aplicadas muitas provas e trabalhos, costuma-se avaliar a participação dos alunos em sala de aula e assiduidade, pois o aluno que tem acima de seis faltas não tem direito à nota. Nesta disciplina não existe a busca por novas maneiras de ensinar. Fazendo um paralelo entre os docentes das duas disciplinas descobriu-se que o docente da disciplina de Sociologia está próximo de sua aposentadoria o que parece ser um fator desmotivador na busca de novas metodologias, diferente do docente de Geografia, que tem poucos anos lecionando, tenta de várias maneiras tornar suas aulas cada vez mais interessantes.

Existe pouca motivação dos alunos na participação dos projetos que a escola executa, isso ocorre devido a direção escolar mostrar desinteresse em realizar atividades com esses alunos, tendo como justificativa que os mesmos trabalham durante o dia estando exaustos à noite, existindo menos cobranças na participação das atividades complementares na escola.

No turno noturno devido horário ser menor que dos outros turnos dificulta ainda mais a realização de atividades com esses alunos, além disso, o horário da merenda escolar interfere na atividade docente, já que este é realizado em horário de aula.

Durante o recreio alguns alunos vão para casa e ao chegar o último horário os poucos alunos restantes estão cansados e ansiosos para sair. Sendo um dos fatores da desmotivação por parte dos professores e alunos.

Por isso o professor é fundamental na motivação do aluno, pois o mesmo deve fundamentar seu trabalho de acordo com as necessidades do discente, dando ênfase no emocional e nas ansiedades do aluno naquele determinado instante (MORAES & VARELA, 2007).

As observações e a vivência no ambiente escolar levaram a conhecer e identificar os problemas que a escola possui e assim tentar buscar junto com todos os membros que compõem a comunidade escolar soluções para esses problemas.

REFERÊNCIAS

MEHLECKE, Querte ; GUEDES, Adriana Torres . Estratégias do Professor para Promover a Interação dos Alunos nas Aulas a Distância On-Line. Revista Liberato, Novo Hamburgo/RS, v. 8, p. 1-6, 2006.

MORAES, C. R., VARELA, S. Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino-aprendizagem. Revista Eletrônica de Educação. Ano I, No. 01, ago. / dez. 2007.

PRETTE, Z. A. P. D. et al Habilidades Sociais do Professor em Sala de Aula: um estudo de caso. v. 11; 1998.

ZABALA, Antoni. A prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA E SOCIOLOGIA EM UMA TURMA DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL IMACULADA CONCEIÇÃO, MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT/AM

Jenival Mota De Lima
José De Ribamar Da Silva Nunes
Joelson Da Silva Lima
Pollianna Almeida Dasilva

Universidade Federal Do Amazonas – Ufam/Instituto De Natureza E Cultura – Inc/Amazonas
Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência – Pibid
Instituição De Fomento: Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior –
Capes

Palavras-chave: Novas tecnologias – prática pedagógica – ensino aprendizagem.

E-mail: zcamota@hotmail.com

Introdução

As novas tecnologias hoje ocupam um lugar fundamental em nossas vidas. Constituem a estrutura de nosso sistema de comunicação, seja local, nacional, ou global. Elas se tornam responsáveis por inúmeras mudanças que acontece em todas as áreas de nossa vida: no trabalho, em casa, na escola e no lazer. Sendo que agora temos que conviver com as novas tecnologias e isso deixou de ser uma opção, elas estão presentes em todos os lugares, interferindo de modo extraordinário em nossa relação com o mundo (WERTHEIN, 2004).

De acordo com Zanela, (2007) os instrumentos tecnológicos utilizados na educação desde o marco da sua História estão, até hoje, em uso nas salas de aula. A visão inovadora, trazida pelas novas tecnologias são instrumentos importantíssimos na área de comunicação e transmissão de informações, dando assim um novo sentido na arte de ensinar desde que sege considerada todos os recursos tecnológicos disponíveis, e que os mesmos estejam em interação com o ambiente escolar contribuindo no processo de ensino-aprendizagem.

As novas tecnologias surgem com objetivo de facilitar o cotidiano das pessoas, fazer a aula mais interativa, onde o professor não use somente o livro didático, quadro e pincel mais usem vídeos, figuras, sons, etc. Sendo assim de suma importância a utilização de recursos tecnológicos na educação, que não sege só no ensino da Geografia e Sociologia, mas em todas as disciplinas ministrada em salas de aula.

Se tratando de novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem levamos em consideração os equipamentos áudio visuais eletrônicos (data-show,

notebook, caixas amplificadas etc.), o telefone, o fax, computador, internet, dentre outros.

As tecnologias nas escolas além de garantir a presença dos recursos tecnológicos em sala de aula, devem também interagir nos processos de aprendizagem, promovendo um ensino diferenciado sendo que desperte aos alunos um novo encantamento pelas aulas, contribuindo assim para acontecer transformações de qualidade na prática pedagógica e estimular a vontade dos alunos pela disciplina ministrada.

Assim como a tecnologia para uso do homem expande sua capacidade, a presença dela na sala de aula amplia seus horizontes e seu alcance em direção à realidade (POCHO et al, 2009).

Com isso, o presente trabalho objetivou analisar como essas novas tecnologias estão sendo utilizadas nas salas de aula no ensino de Geografia e Sociologia, da Escola Estadual Imaculada Conceições, no município de Benjamin Constant – AM, fazendo um levantamento de informações baseada em pesquisa dentro da escola sobre o uso de novas tecnologias, verificando a disponibilidade de material tecnológico que possa ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem, destacando as disciplinas abordadas nesse trabalho e também a forma que os educadores utilizam esses recursos em sala de aula.

Metodologia

O presente trabalho foi desenvolvido na turma 208, 2º ano do Ensino Médio no turno Noturno na Escola Estadual Imaculada Conceição, no município de Benjamin Constant – AM, através do Programa de Iniciação a Docência – PIBID, no período de Setembro a Dezembro de 2010. Este trabalho foi baseado em visitas e observações feitas na escola e acompanhamento junto aos professores em sala de aula, registros fotográficos, entrevistas semi-estruturadas com a coordenadora pedagógica da escola e professores das disciplinas (Geografia e Sociologia).

A escola possui dois andares feitos em alvenaria e é composta de 15 salas de aula, sala de TV escola, biblioteca, diretoria, secretaria, sala dos professores, sala de apoio pedagógico, auditório, sala de Mídia, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esporte coberta, cozinha, despensa, almoxarifados, banheiros, corredores, pátio interno e externo, cantina e refeitório. A escola atende alunos do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série, Ensino Médio Urbano, Ensino Médio Indígena,

Ensino Médio Presencial com Mediação tecnológica (Sede e Zona Rural). Sendo a única escola estadual do Município que possui o Ensino Médio.

A escola também possui 02 (dois) data-show, 04 (quatro) notebook que auxiliam os professores em suas aulas. Os notebooks e data shows são de uso exclusivo dos professores, por existir um número muito reduzido é preciso haver agendamento dos materiais para que possam os auxiliar nas aulas.

Discussões e Considerações Finais

Usar a tecnologia em benefício da educação é saber utilizá-la é conhecê-la como base essencial na busca da qualidade do processo educacional (BELLONI, 1999).

A coordenação pedagógica da escola afirma que alguns professores receberam treinamento para trabalhar com novas tecnologias pelo programa da SEDUC (Secretaria da Educação Cultura Desporto e Lazer) e MEC (Ministério da Educação e Cultura). Como “Mídia na Educação”, que foi realizado durante dois anos, e também informou que a maioria dos professores usam as novas tecnologias, mas há um número reduzido que não fazem o uso, segundo a coordenadora é pelo desconhecimento do uso da ferramenta.

Na entrevista feita aos professores de Geografia e Sociologia eles afirmaram ter formação sobre o uso das novas tecnologias. O professor de Geografia afirmou ter formação sobre Plataforma Para o Ensino Tecnológico e Mídia na Educação e que também participa de um blog sobre educação. A professora de Sociologia afirma ter treinamento em Mídia na Educação. Todos esses cursos foram promovidos pela SEDUC juntamente com o MEC.

Pelo fato de a escola ser a única escola do município que possui o Ensino Médio, existe um número significativo de alunos e professores, em contrapartida a escola possui número limitado de materiais tecnológicos que possa ser utilizado em salas de aulas. Porém a escola adotou um método de agendamento para o uso desses materiais (data show e notebook).

O laboratório de informática da escola possui internet banda larga, composta de 36 (trinta e seis) computadores, onde somente 32 (trinta e dois) estão em funcionamento, e 14 (quatorze) estão conectados à internet, e todos foi doado pelo Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) programa desenvolvido pelo Governo Federal. Segundo o professor responsável pelo laboratório de informática, “o laboratório é utilizado de segunda a sexta-feira pelos professores e

alunos, mas para que tenham acesso tem de haver a presença dele ou de um professor que fique responsável pelo laboratório”.

Quanto ao uso dessas novas tecnologias nas disciplinas de Geografia e Sociologia, foi possível verificar que existe pouca utilização desses recursos. Segundo os professores que ministram as disciplinas é pelo fato de haver pouco material disponível na escola, e por haver outros professores de outras disciplinas que fazem uso dos mesmos. Porém, assim que conseguem agendar, esses professores utilizam esses recursos tecnológicos em suas aulas, e pelo menos uma ou duas vezes por mês levam seus alunos ao laboratório de informática.

Observou-se ainda que, quando os professores das disciplinas de Sociologia e Geografia fazem uso de outras ferramentas didáticas que não sege o livro didático, quadro e pincel, percebe-se maior interesse pelas aulas por parte dos alunos, principalmente quando ministra aula em Power Point, ou mesmo leva-os para a sala de mídia ou para o laboratório de informática.

Levando em consideração os problemas enfrentados pela escola como falta de recursos tecnológicos e por haver educadores que não sabem lidar com essas novas ferramentas pedagógicas como: (data-show, notebook etc.) a escola deve dar condições aos professores para que os mesmos tenham acesso a essa aprendizagem dos equipamentos, ao mesmo tempo a escola deve cobrar das Instituições mantenedoras recursos tecnológicos suficientes para serem utilizados pelos profissionais da educação.

Para Paiva (2008) a adesão das novas tecnologias na educação é extremamente importante, sendo que ela facilita o acesso ao conhecimento e permite maior interesse por parte do aprendiz.

As novas tecnologias sendo de grande importância na educação com suas diversas áreas de aplicabilidades deverão ser empregadas nas atividades de ensino com bastante êxito. É importante que os docentes não só usem esses recursos tecnológicos nas disciplinas abordadas no trabalho, mais de qualquer outra disciplina, e saiba ao menos os fundamentos básicos necessários para a utilização de toda a tecnologia hoje disponibilizada nas escolas.

Por fim as aplicações desses recursos na sala de aula irão contribuir para que o discente mostre maior interesse pelos conteúdos oferecido. E também esses recursos tecnológicos irão facilitar o entendimento sobre o assunto abordado, dessa maneira, contribuindo para o processo de ensino. Ao mesmo tempo a escola deve suprir a demanda desses recursos pedagógicos para que possa ser usado por todos

os docentes e também promover capacitação para que professores leigos aprendam a lidar com esses recursos tecnológicos tão importantes para o processo de ensino aprendizagem.

Referências

BELLONI, M. L. Educação a Distância. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. O Uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeira: Breve Retrospectiva Histórica 2008. Disponível em [http://<www.veramenezes.com/techist.pdf>](http://www.veramenezes.com/techist.pdf) acessado em 02 ago. 2010.

POCHO, C. L.; AGUIAR, M. M.; SAMPAIO, M.N.; LEITE, L.S. Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula. 3. ed. Revista e atualizada.- Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

WERTHEIN, J. Novas Tecnologias e a Comunicação Democratizando a Informação. UNESCO. Brasília, 2004.

ZANELA, M. O Professor e o “laboratório” de Informática: Navegando nas suas Percepções. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

DIÁRIOS DE AULA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS DISCENTES

Maria Daniele Ribeiro Parente
Milene Kinlliane Silva de Oliveira
Cleuma Raquel da Cunha Santos
Maria Marina Dias Cavalcante
UECE

Palavras-chave: Formação Inicial, Estratégia de Ensino, Diário de aula.

Contato: marydanieb@gmail.com

Introdução e Objetivo

O presente estudo relata uma experiência de investigação em sala de aula vivenciada na disciplina de Didática Geral no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Esta vivência pauta-se na realização de diários de aula por alunos do curso de Pedagogia do 4º semestre.

Tem como objetivo realizar uma análise/reflexão acerca das contribuições que, a estratégia de ensino *diário de aula*, favorece a formação inicial dos discentes que cursam o nível superior.

É importante que o educador esteja atento em inovar quanto à utilização de estratégias diferenciadas de ensino a fim de estimular e desenvolver a capacidade cognitiva de seus alunos em determinada área de ensino a qual se objetiva. Para isso, têm-se variadas estratégias de ensino propostas por alguns autores, como Anastasiou (2003), que apresentam como finalidade a construção do conhecimento de forma interativa, dinâmica, participativa, autônoma.

Nesse intuito, então, neste trabalho procura-se explorar uma destas estratégias de ensino que é o Diário de Aula. Este contribui para a formação crítica e emancipatória do aluno; nessa prática ele tem a oportunidade de refletir sobre a aula que participou, expor suas experiências e transcrevê-las para a posteridade. A reflexão não para no âmbito da sala da academia, mas transcende este espaço. Os autores têm a possibilidade de refletir mais a fundo e ampliar a sua consciência crítica sobre a escola, a sala de aula e a realidade vivida por ele e seus colegas.

Originou-se da necessidade de documentar e explicitar a vivência dos alunos com essa prática nova para eles e o aprendizado que proporcionou durante a disciplina e para sua formação acadêmica. Essa iniciativa parte da deficiência que alguns alunos têm de documentar suas ideias, aprendizagens e a sistematizar em sala de aula a pesquisa que por muitas vezes só aparece na construção de seus trabalhos finais, como a monografia.

Metodologia

Este estudo é vinculado à vertente de pesquisa qualitativa, cujos instrumentos utilizados estão voltados para a análise documental dos escritos produzidos pelos alunos os quais trazem a ideia de pesquisa para a vida acadêmica dos discentes, pois, se sabe que a formação inicial propicia fundamentação teórica para o embasamento e a construção da sua prática profissional.

Esta análise está voltada para os diários de aula produzidos pelos alunos durante a disciplina de Didática Geral no decorrer de um semestre. A experiência foi vivenciada por 36 de alunos que foram orientados a descrever em seus diários a reflexão de cada aula, o passo a passo e as aprendizagens referentes aos estudos; por fim, deviam socializar sua produção na aula seguinte. Todos foram orientados pela professora a fazer pelo menos um diário em dupla ou em trio, esse critério foi estabelecido devido ao tempo da disciplina que é bastante reduzido, para que fosse socializado com a turma. Os diários referentes às outras aulas poderiam ser feitos individualmente e ficavam como registros para uma eventual avaliação ao final do semestre.

Para a análise documental recorreu-se a autores que se utilizaram dessa estratégia de ensinagem como fonte de reflexão que auxiliaram na verificação e análise dos dados coletados.

Discussão e Considerações Finais

A educação pauta seu princípio nos saberes vivenciados em todos os espaços possíveis onde se possam ter aprendizagens. Na universidade há a construção do saber e o professor deve levar em conta as diferentes realidades vividas, assim como, os conhecimentos prévios dos discentes a fim de facilitar o processo de aprendizagem e manter uma boa relação com o conhecimento. Conforme Anastasiou, “o ponto de partida é a prática social do aluno, a qual uma vez considerada, torna-se elemento de mobilização para a construção do conhecimento. Tendo o pensamento mobilizado, o processo de construção do conhecimento já se iniciou.” (2003, p. 74).

A experiência dos diários de aula evidencia a construção dos saberes por parte do educando. O professor orienta a prática de acordo com o que ele deseja trabalhar sugerindo que seja feito em dupla ou até mesmo em trio para que a produção fique mais rica com as ideias de mais pessoas, podem fazer ensaios, debates, discussões com os aprendizes e, assim, os instruem para a confecção do diário. Neste deve ser registrado as experiências frente à disciplina como ele se sentiu no momento da

produção e como ele evoluiu, deve ser uma conversa consigo mesmo. Não necessariamente, deve conter o processo que a aula teve de forma apenas descritiva, mas sim, e principalmente, os aspectos mais marcantes para eles vivenciados e a reflexão das aprendizagens que ocorreram durante as aulas.

O diário de aula deve transmitir teorias, valores que ajudem na compreensão de fatos sociais, culturais e de sua prática. O aprendiz deve trazer suas impressões acerca do assunto tratado de maneira que ele se posicione, defenda suas idéias e/ou critique de modo que tenha argumentos para isso. Essa tarefa realizada ajuda o aluno a se construir como um sujeito pensante capaz de escutar e refletir de maneira autônoma sem se deixar levar por modismos, como afirma Freitas A,L,Set.al ao dizer que, segundo FERNÁNDEZ (2001, p.91), a autoria de pensamento é um importante componente da construção da autonomia, visto que: “A autoria de pensamento é condição para a autonomia da pessoa e, por sua vez, a autonomia favorece a autoria de pensar. À medida que alguém se torna autor, poderá conseguir o mínimo de autonomia.” Como medida autêntica essa autonomia transforma um profissional em um indivíduo mais decidido e capaz de realizar seus projetos e a construir essa prática no início da formação que é primordial para que ele cresça de maneira mais forte e firme nos seus propósitos.

A partir das análises dos escritos foi possível notar a apreensão dos alunos quanto à apresentação escrita dos diários. Eles, os educandos, preocupavam-se com o modelo de texto e a sua estrutura, dúvidas como, por exemplo, se deveria ter a descrição da aula propriamente dita em todos os seus detalhes ou se bastaria comentários avulsos sobre as partes mais marcantes das aulas. Os primeiros diários produzidos vinham com um pouco de apreensão, porém aos poucos os diários foram se tornando mais ricos em sua totalidade a partir dos comentários da professora que procurava parabenizá-los pelo esforço e elogiá-los pelos progressos referentes às reflexões e aprendizagens conquistadas na disciplina. Conforme o comentário de alunos nos diários observou-se que alguns discentes se colocaram e expressaram a sua opinião sobre os diários lidos, chegando à constatação de que os diários estão cada vez mais completos e maduros no que remete ao seu conteúdo. As autoras em seus depoimentos ressaltaram o quanto é importante o trabalho em equipe para a produção de um diário de aula tendo em vista que desta forma obtêm-se uma análise mais rica e completa.

O processo da construção do diário é temeroso no início porque eles não sabem bem o que vão encontrar no decorrer da experiência, pois, terão que refletir, recorrer

às anotações de aula, discutir com suas duplas sobre as informações mais relevantes, revisar os textos de discussão que servirão como referencial teórico para suas análises. Contudo, os relatos são unânimes. Todos se sentiram muito bem no final da produção e com os resultados obtidos se sentiram mais prontos para discutir os temas, entenderam de maneira mais clara os estudos e treinaram sua escrita. Observe esta constatação no seguinte trecho de um diário: “As colegas realizaram a leitura dos diários de aula, contendo os relatos dos fatos acontecidos na aula do dia 11 de Janeiro. Este procedimento é muito importante tendo em vista que exercem papel de revisão dos fatos acontecidos e dos conteúdos estudados em sala de aula, além de servir como orientador para a aula que irá se iniciar.”

O diário traz uma relação mais aberta do aprendiz com a disciplina na sua produção. Ele é livre para explicar sobre o assunto trabalhado, suas inseguranças e dúvidas que possam surgir e o mais interessante para eles é ficar a par da aula, seja quando ele tenha faltado ou sua participação não tenha sido suficiente para o amadurecimento das suas ideias e aprendizagens. Já na apresentação oral do diário, que é feita no início da aula, o aluno também faz o exercício de expor sua produção melhorando sua postura na fala e recebendo comentários e sugestões dos colegas que vivenciaram a exposição de seu relato.

Reflexões e detalhes que vem sendo observados a cada aula, pelos alunos em seus diários, que de forma pessoal ao nosso grupo, tem sido de grande contribuição para a formação de um pensamento cada vez mais crítico quanto a nossa construção de práticas didáticas em sala de aula como futuros educadores.

Como resultados dessa reflexão pode-se constatar o amadurecimento do aluno em relação à construção de seus conhecimentos, pois ele vem de encontro a uma realidade nova no seu modo de estudar para chegar ao produto final: a construção do diário. Conforme afirma (FREITAS, 2008) “O diário de aula deixa de ser uma simples técnica a ser aplicada, constituindo-se num procedimento didático que desafia professor e alunos a assumirem o compromisso com a qualidade de sua participação no processo de conhecimento.” Do qual ambos fazem parte, tanto ao aprender quanto ao produzir o diário. O aluno precisa rever suas habilidades prévias, consultar suas novas e agir de maneira crítica. Ao escrever ele tem a oportunidade de aprofundar os estudos temáticos em relação à disciplina e recorrer a fontes novas para embasar sua posição teórica.

As relações em sala de aula também são melhoradas com os diários. Os trabalhos feitos em duplas pelos aprendizes precisam de equilíbrio e cooperação.

Devem ter a participação dos dois colegas que ajudaram a produzir o diário e chegar a um consentimento quanto à estrutura, à análise e as informações para que o trabalho seja próspero e tenha um bom resultado. Para Anastasiou (2003)

A idéia de que trabalhar num grupo é diferente de fazer parte de um conjunto de pessoas, sendo de fundamental a interação, o compartilhar o respeito, singularidade a habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, incluindo suas emoções. Isso exige autonomia e maturidade, algo a ser construído paulatinamente com os alunos universitários, uma vez que não trazem esses atributos no ensino médio.

A proposta didática do diário de aula reflete a intenção de o professor trazer à tona uma nova perspectiva de ensino no qual o aluno seja aprendiz e ao mesmo tempo autor do seu conhecimento, para que ele possa se familiarizar com um novo jeito de aprender superando a visão de decorar; podendo, assim, participar ativamente dessa construção, indagando, duvidando, pesquisando para introjetar o aprendizado e se construir como um profissional crítico-reflexivo que esteja em constante busca para melhorar sua prática.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

FREITAS, Ana Lucia Souza de. **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a Prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CRIAR, FAZER E JOGAR A BIOLOGIA CELULAR

Samuel Almeida da Silva
Ana Caroline dos Santos Moura
Israel Júnior N. Valentin
Taciana de Carvalho Coutinho

Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Natureza e Cultura de Benjamin Constant.
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), CAPES.

Palavras-Chave: biologia celular, ensino e prática.

Contato: samuel_bio@hotmail.com

Introdução E Objetivos

A Biologia Celular é o conteúdo primordial para a compreensão das diversas áreas da Biologia, o processo de ensino-aprendizagem deste é um desafio para professores e alunos do ensino médio, pois normalmente os professores utilizam o método da transmissão do conteúdo apenas para decorar conceitos.

Segundo Nigro (2007), as inconsistências no ensino aprendizagem do conceito da célula podem ser reflexo de como os professores concebem e trabalham esse conteúdo em sala de aula.

Segundo Flores e col. (2003) é muito comum e, didaticamente arriscado, realizar analogias entre processos celulares e processos que ocorrem em organismos pluricelulares, pois quando os processos referentes ao organismo pluricelular não são bem entendidos, transfere-se a dificuldade de entendimento para o nível celular.

Em outro estudo, Douvdevany e col. (1997) observaram que muitos docentes precisam de ajuda ou indução externas, a fim de conseguirem manifestar uma visão mais articulada do conceito da Célula.

Assim, os docentes podem se nortear através das modalidades didáticas, que são classificadas através de critérios variados. Segundo Ascher (1966), podem ser agrupadas de acordo com as atividades que os professores desenvolvem, tais como: *falar* – aulas expositivas, discussões, debates; *fazer* – simulações aulas práticas, jogos, projetos e *mostrar* – demonstrações, filmes, etc.. Outro critério bastante útil distribui as várias modalidades didáticas ao longo de um espectro que tem num dos extremos, como no objetivo do ensino, a transmissão de informações e, e no outro, o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de resolver problemas.

Tais modalidades implicam na maneira que o professor ministra os conteúdos referentes ao currículo da turma trabalhada, onde o professor pode ministrar através de: aulas expositivas, discussões, demonstrações, aulas práticas, excursões, simulações, instrução individualizada e projetos.

Tendo em vista tal situação, o objetivo do trabalho foi inovar e despertar o interesse dos alunos com relação aos conteúdos de Biologia Celular, confeccionando e aplicando um jogo didático denominado de Quebrando a cabeça com a Biologia celular.

Metodologia

O jogo “Quebrando a cabeça com a Biologia celular” foi desenvolvido na Escola Estadual Imaculada Conceição, situada na região do Alto Solimões, Amazonas. Foi confeccionado no INC-UFAM (Instituto de Natureza e Cultura/Universidade Federal do Amazonas) do município de Benjamin Constant, com o intuito de oferecer aos alunos do 1º ano do ensino médio o contato direto com o meio acadêmico (Figura 1).



Figura 1: A. Aluno bolsista do PIBID. B. Etapa da confecção do jogo. C. Alunos da Escola participando da confecção do jogo.
FONTE: Silva, 2010.

Para a execução do trabalho foram elaboradas aulas expositivas voltadas ao ensino de Biologia Celular. Este conteúdo trabalhado teoricamente foi utilizado para a elaboração e confecção de dois quebra-cabeças grandes, onde, um era da célula animal e o outro da célula vegetal. Cada peça do quebra-cabeça, quando montado representava toda a estrutura celular, que foi discutida entre os alunos em sala de aula

e, após a conclusão da confecção do jogo, o mesmo foi aplicado na turma do primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Imaculada Conceição e na Oficina da Semana de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Amazonas.

Discussão E Considerações Finais

O jogo teve como objetivo trabalhar os conteúdos da biologia celular de maneira descontraída, dando ênfase as formas e funções das organelas citoplasmáticas das células animais e vegetais (Figura 2 e 3).

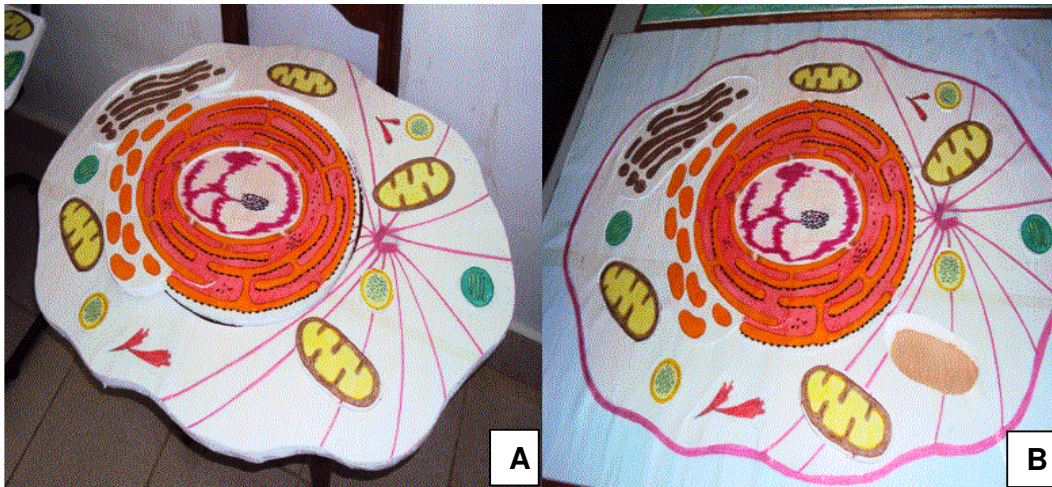


Figura 2: A. Célula animal na fase de confecção. B. Quebra-cabeça da Célula animal produzida pelos alunos.
FONTE: Silva, 2010.

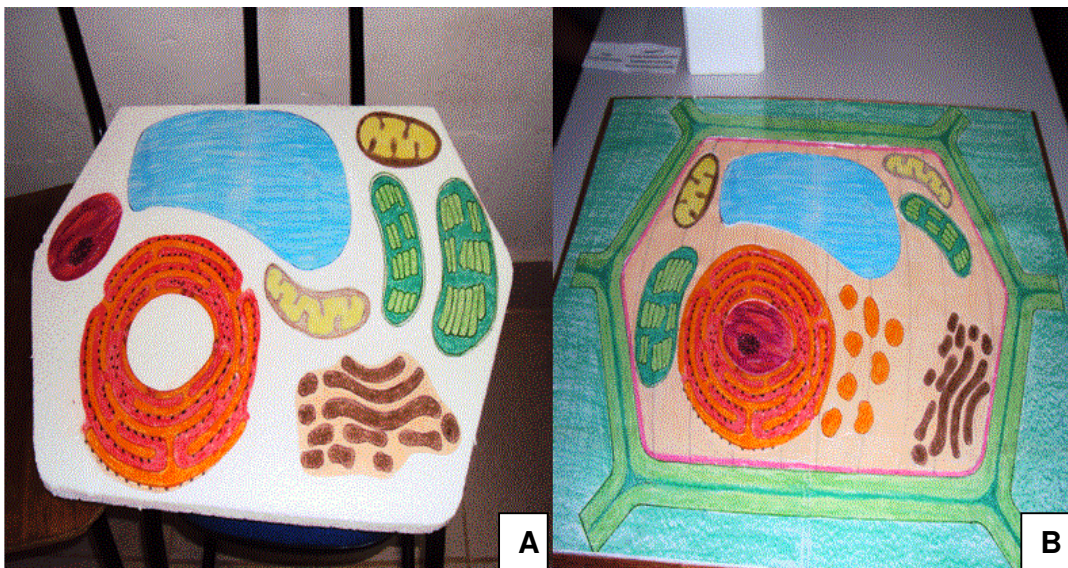


Figura 3: A. Célula vegetal na fase de confecção. B. Quebra-cabeça da Célula vegetal produzida pelos alunos.
FONTE: Silva, 2010.

Durante o criar e fazer os quebra-cabeças foram elaboradas as normas de como jogar. Primeiramente, os quebra-cabeças são formados por dois tabuleiros e três tipos de baralhos diferentes que são: Cartas perguntas voltadas para a morfologia da célula animal, carta perguntas da morfologia vegetal e cartas função das organelas. O número de participantes pode ser: jogado por dois participantes ou por dois grupos quando aplicado em sala de aula. Onde um grupo representa a célula animal e o outro a célula vegetal.

Os quebra-cabeças são jogados da seguinte maneira:

- 1) Inicia o jogo quem tirar o maior número quando jogado o dado;
- 2) O grupo vencedor retira uma carta baralho da morfologia da célula animal ou vegetal;
- 3) Se o grupo responder a questão da carta baralho, o mesmo terá que identificar a peça do quebra-cabeça que corresponde a resposta e encaixar no tabuleiro do quebra-cabeça;
- 4) Respondendo e identificando a organela correspondente o grupo ganha dois pontos, errando a carta volta para o baralho;
- 5) A cada três rodadas cada grupo retira uma carta que corresponde a função das organelas, acertando a questão o grupo ganha três pontos;
- 6) O jogo é finalizado pelo grupo que obtiver maior pontuação e que primeiro montar o quebra-cabeça.

Durante a aplicação dos quebra-cabeças foi observado uma maior assimilação dos conteúdos pelos alunos da Escola Estadual (Figura 4).



Figura 4: A. Aluno bolsista do PIBID. B. Aplicação dos quebra-cabeças aos alunos.
FONTE: Silva, 2010.

Com as atividades desenvolvidas foi possível observar o envolvimento integral da turma e o quanto é positivo incentivar a construção de práticas pedagógicas

voltadas para o ensino de Biologia celular. Portanto, é evidente que através das modalidades didáticas é possível transformar o método tradicional de ministrar aulas de maneira diversificada despertando o interesse, a participação e o mais importante a motivação para descobrir e aprender coisas novas que serviram posteriormente para sua formação intelectual e moral.

Referências

CANDAU, V. (1983). A Didática em Questão. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

CUNHA, H. S.; Gomes, D.; Souza, L.; Araújo, M. L. F. Modalidades Didáticas e Recursos Didáticos Mais Utilizados no Ensino de Biologia em Escolas Públicas de Recife – PE. Disponível em: <http://www.sigeventos.com.br/jepex/inscricao/resumos/0001/R1899-2.PDF>, acesso em: 15 de novembro de 2010.

GASPARIN, J. L. (2007). Uma Didática Para a Pedagogia histórico – Crítica. Campinas, SP: Autores Associados.

KRASILCHIK, M. (2008). Prática de Ensino de Biologia. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo.

MACÊDO, P. B.; Araújo, M. L. F. A Importância do Jogo Didático Como Recurso Pedagógico em Aulas de Biologia. Disponível em: <http://www.sigeventos.com.br/jepex/inscricao/resumos/0001/R0541-2.PDF>, acesso em: 15 de novembro de 2010.

PILETTI, C. 23ª Ed. Didática Geral. São Paulo, SP: Editora ática.

POSSIBILIDADES DA UTILIZAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO

Maria Aparecida da Silva Andrade
Marcos da Cunha Teixeira
Gabriel Ribeiro
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas
Programa de Educação Tutorial /Conexões de Saberes Socioambientais

Palavras-chave: Mapa Conceitual; Avaliação, Diagramas Hierárquicos
Email: cidaandrade88@hotmail.com - Cidaandrade88@hotmail.com

Introdução

A forma de avaliação que normalmente visualizamos está focada numa concepção tradicional que procura avaliar quantitativamente a aprendizagem do estudante, classificando-a segundo níveis de aproveitamento. Sendo a avaliação uma necessidade do contexto escolar, faz-se importante ressaltar que esta não deve ser usada para oprimir ou estigmatizar, mas para intervir nos resultados encontrados e melhorá-los, de forma a promover o desenvolvimento do aluno. Além disso, esta ação deve permitir que o educador desvende as dificuldades dos educandos e ajuste o seu trabalho às necessidades pedagógicas descobertas. No entanto, a avaliação da aprendizagem ainda é vista pelos docentes como uma de suas maiores dificuldades, visto que as formas de avaliação e os métodos a serem utilizados não oferecem respostas claras à atividade do educador. Diante desse aspecto a avaliação da aprendizagem acaba se tornando elementos de divergências entre os educadores.

Diante do exposto, faz-se necessário a introdução de novas estratégias de avaliação visando dar maior significado ao processo avaliativo.

Entre as alternativas como instrumento de avaliação da aprendizagem propostas, os mapas conceituais têm sido pouco utilizados entre os educadores Moreira (1998). Mapas conceituais são representações concisas de determinado conteúdo, representado esquematicamente através de um conjunto de conceitos (Tavares (2007). Estes mapas permitem observar a estrutura cognitiva dos sujeitos que organizam estas informações, possibilitando analisar como o autor compreende as relações entre os conceitos ali existentes e seus significados.

A utilização de mapas conceituais foi proposta em meados da década de setenta por Joseph Novak e seus colaboradores na Universidade de Cornell, nos Estados Unidos, como uma estratégia para avaliação da estrutura cognitiva dos alunos. Esta metodologia apresenta diversas aplicações pedagógicas, dentre elas, a

organização e representação do conhecimento (PÉREZ & VIEIRA, 2005), no auxílio na focalização dos conceitos e nas relações entre estes (MOREIRA; ROSA, 1986) e avaliação da aprendizagem (TAVARES, 2007).

Segundo Pérez & Vieira (2005), a base teórica para a utilização de mapas conceituais fundamenta-se na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, que explica como o conhecimento é adquirido e armazenado na estrutura cognitiva do estudante. O conceito básico da teoria de Ausubel é o de aprendizagem significativa. Segundo Ronco (1994), este modelo exige a incorporação de novos conceitos e informações em uma estrutura cognitiva que por sua vez se organiza de forma particular. Do contrário, esta se torna mecânica e muitas vezes repetitiva, uma vez que não houve a incorporação ou atribuição de significados. Segundo Vieira & Pérez (2005), os mapas conceituais quando usados como instrumento avaliativo podem exteriorizar a forma como os conteúdos estão edificados na estrutura cognitiva do aluno, tornando possível identificar como ele determina e integra os conceitos, um dos objetivos principais do processo avaliativo.

Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho é (1) identificar e analisar os critérios sugeridos pelos diferentes autores no uso dos mapas conceituais como ferramentas de avaliação e (2) refletir sobre os limites e possibilidades da utilização dos mapas conceituais no processo de avaliação da aprendizagem.

Metodologia

Nesta primeira etapa foram pesquisados estudos teóricos que se debruçam sobre os conceitos e tipos de mapas conceituais bem como estudos que relatam experiências práticas do uso dos mapas conceituais como instrumento de avaliação. Para isso, a metodologia empregada neste trabalho foi a revisão de literatura, utilizando anais de congressos e artigos científicos pertinentes ao tema. A pesquisa de artigos foi realizada nas bases de dados Bibliografia Brasileira de Educação (BBE), Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) utilizando as seguintes palavras-chave: mapas conceituais, mapas cognitivos e diagramas hierárquicos.

Na segunda etapa, pretende-se realizar intervenções em escolas da educação básica para testar o uso dos diferentes mapas conceituais e metodologias selecionadas a partir dos estudos da etapa anterior.

Discussão E Considerações Finais

Neste resumo, serão apresentadas as primeiras reflexões sobre as possibilidades de uso dos mapas conceituais como ferramenta de avaliação do processo de ensino aprendizagem, como resultante da primeira etapa, ou seja, da identificação e análise dos critérios elencados pelos diferentes autores.

Diversos autores têm destacado as potencialidades de uso dos mapas conceituais como instrumento avaliativo. Para Nascimento, Silva Júnior & Cordeiro (2009) os mapas conceituais, quando utilizados como instrumento de avaliação, oferecem ricas e significativas possibilidades para a mesma, quando comparados às formas tradicionais, como provas e trabalhos em grupo. Ainda nesse sentido, Souza & Boruchovitch (2010b), afirma que os objetivos da utilização do mapa conceitual como ferramenta avaliativa são diversos, dentre eles, identificar as dificuldades de aprendizagem; favorecer a reelaboração de conceitos e conseqüente sedimentação destes; possibilitar a autorregulação e tornar a atividade avaliativa estratégia de aprendizagem. Do ponto de vista da validação do instrumento avaliativo, Moreira (1998) defende que a análise desses diagramas de significados deve ser feita de forma qualitativa, ao invés de atribuir nota aos mapas feitos pelos alunos, buscando entender a informação obtida ali, com o intuito de obter sinais da aprendizagem significativa.

Entre os critérios elencados na literatura para utilizar os mapas conceituais como instrumento avaliativo identificamos os seguintes:

- quantidade e qualidade de conceitos;
- níveis de hierarquia;
- número de inter-relações;
- assertividade entre as inter-relações;
- palavras de enlace e proposições com significado lógico;
- estrutura do mapa;
- criatividade.

Tavares (2007) e Martins, Linhares & Reis (2009) afirmam que a existência de um grande número de termos conceituais demonstra que o autor tem certa familiaridade com o tema proposto, evidenciando maior entendimento e domínio sobre o assunto. Da mesma forma Martins, Linhares & Reis (2009), afirma que o número de conceitos estabelecidos por um grupo de alunos, em sua pesquisa, foi aumentando em períodos sequentes, demonstrando uma forte influência deste critério sobre a estrutura cognitiva do aluno como afirma Moreira (apud MARTINS, LINHARES & REIS 2009). Estes dados corroboram com os achados de Moreno et al. (2007), que

consideram o número de palavras presentes nos mapas um indicador significativo para a percepção do entendimento do aluno sobre o conteúdo trabalhado. Esse aspecto é reforçado pelo estudo realizado por Moreno et al. (2007), foi possível observar que na maioria dos mapas analisados, os conceitos e as palavras escolhidas para inter-relacioná-los, proporcionaram um significado lógico, o que favoreceu o entendimento do processo de apropriação dos conteúdos trabalhados na sala de aula. O número de assertividade, entre as relações estabelecidas nos mapas, também deve ser considerada como critério para avaliação (SOUZA & BORUCHOVITCH, 2010c). Estes autores, ainda defendem que as palavras de enlace devem seguir um significado lógico, pois, têm a função de conferir legibilidade às relações estabelecidas. Da mesma forma, Moreno et al. (2007), afirmam que as inter-relações entre os conceitos permitem a avaliação do mapa conceitual à medida que permite observar qual a concepção do autor com relação aos conceitos.

Moreno et al. (2007) observaram que no critério estrutura do mapa, a representatividade/significância dos conteúdos trabalhados na sala de aula, surgiu de forma mais ampla nos mapas construídos em rede, correspondendo a 50% das produções, e de maneira mais restrita nas construções em que as conexões eram realizadas de forma linear. Nesse sentido, Souza & Boruchovitch (2010c), concordam que a linearidade apresentada nos mapas conceituais é decorrente das primeiras tentativas de construção, demonstrando que o autor apresenta uma visão superficial da temática proposta, já nos mapas bidimensionais evidenciam-se arranjos mais complexos, revelando uma visão mais completa sobre o tema. Da mesma forma, Tavares (2007), admite que um mapa que é construído a partir de conexões lineares, com poucas palavras pode ser considerado um mau mapa à medida que representa de forma grosseira o caminho percorrido pelo aluno ao conhecimento ali estruturado. Para Moreno et al (2007), os mapas conceituais podem ser usados como instrumento avaliativo à medida que revela o caminho percorrido pelo aluno ao conhecimento, revelando aspectos cognitivos e atitudinais dos estudantes, permitindo a interação entre estes aspectos, bem como sua capacidade de pensar e agir, além de revelar lacunas e equívocos.

Souza & Boruchovitch (2010a), afirmam que os mapas conceituais, enquanto instrumentos avaliativos favorecem a autorregulação da aprendizagem, situando o erro como etapa deste processo e possibilitando o envolvimento do educando com a gestão de seus percursos educativos. Desta forma, esta estratégia metodológica pode

melhorar a autoestima, motivação dos educandos, sem dissociar os processos de ensino e avaliação.

Assim, na análise das possibilidades, os mapas conceituais podem ser considerados ferramentas avaliativas, pois durante a sua estruturação é possível a retomada de decisões, além da manifestação sobre a existência de erros e discrepâncias que quando analisados e confrontados, fornecem espaço para os avanços e superações, necessários para o alcance da aprendizagem. Segundo Pacheco & Damasio (2009), o mapa conceitual se constitui um ótimo instrumento para o processo avaliativo, todavia, vale lembrar que este deve estar sempre focado no aluno, permitindo ao professor analisar como os conteúdos estão sendo organizados e reorganizados, na estrutura cognitiva do mesmo, em face de novos conhecimentos. No entanto, no campo das limitações, as desvantagens dessa estratégia metodológica, também devem ser compreendidas, de modo que sirvam como meio para uma ação efetiva e consciente. Nesta direção, Souza & Boruchovitch (2010b), constataram que identificar e harmonizar conceitos, escolher palavras de enlace e demandar confrontação entre estas, foram algumas das dificuldades citadas pelos alunos, revelando que alguns conceitos precisariam ser mais trabalhados para que seja realizada uma avaliação coerente.

Distante ainda de uma conclusão, finalizamos com a análise de Moreira (1998) ao afirmar que a resistência no uso dos mapas conceituais pelos profissionais de educação como instrumento instrutivo e avaliativo possivelmente se dá porque esses diagramas hierárquicos lhes parecem algo superficial, pessoal e de difícil mensuração. Assim, diante da ausência de credibilidade, em função do desconhecimento, a maioria dos professores continua dando preferência a métodos tradicionais de avaliação, em que não há oportunidade para a externalização e construção de conceitos, valorizando principalmente, atividades pontuais e não o processo de ensino e aprendizagem.

Referências

- MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Porto Alegre: Revista Galáico Portuguesa de Sócia-Pedagogia e Sócio-Lingüística, 1997.
- NASCIMENTO, G. R. do; SILVA JÚNIOR, S. M. da; CORDEIRO, J. P. **O emprego de mapas conceituais como estratégias de avaliação da aprendizagem na casa da física**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 1., *Anais...* 2009.

MORENO, L.R et al. **Mapa conceitual: ensaiando critérios de análise**. Bauru: Ciência & Educação, 2007.

SOUZA, N.A de; BORUCHOVITCH, E. **Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações**. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2010.a.

SOUZA, N.A de; BORUCHOVITCH, E. **Mapas conceituais e seu potencial como instrumento avaliativo**. Campinas: Pro-Posições. 2010b.

PACHECO, S.M. V; DAMASIO, F. **Mapas conceituais e diagramas V: ferramentas para o ensino, a aprendizagem e a avaliação no ensino técnico**. Santa Catarina: Ciências & Cognição 2009.

SOUZA, N.A de; BORUCHOVITCH, E. **Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa**. Belo Horizonte: Educ. ver, 2010c.

MARTINS, R.L.C; LINHARES, M.P; REIS, E.M; **Mapas conceituais como instrumento de avaliação e aprendizagem de conceitos físicos sobre mecânica do voo**. Norte Fluminense: Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009.

PÉREZ, C.C.C; VIEIRA, R. **Mapas Conceituais: geração e avaliação**. XXV congresso da sociedade brasileira de computação, São Leopoldo, 22 a 29 de Jul. 2005. Rio Grande do Sul, Anais.

TAVARES, R. **Construindo mapas conceituais**. Paraíba: Ciências & Cognição, 2007.

MOREIRA, M, A; ROSA, P. **Mapas Conceituais**. Florianópolis: Caderno. Cat. Ensino Física, 1986.

RONCA A, C, C. Teorias de Ensino: A contribuição de David. São Paulo: Temas em psicologia, 1994.

O CLUBE DA LEITURA: FORMANDO O LEITOR PELO PRAZER DE LER

Geisa Mara Batista
Elistéia Paula Maia
Mônica Luiza Lages De Oliveira
Instituto Coração De Jesus, MG

Palavras-chave: Clube da leitura, leitura, prazer

Contato: geisamar@yahoo.com

Introdução

Inaugurado em 9 de outubro de 2009, o *Clube da Leitura* nasceu da sensibilidade das professoras Geisa Mara Batista, Mônica Lages e da bibliotecária Elistéia Maia quanto à paixão de um certo grupo de alunos do Colégio onde trabalham: a leitura. Atentas, as profissionais perceberam que, curiosamente, apesar da resistência que as leituras indicadas pela escola causavam, certos livros despertavam nos alunos o mais profundo e sincero desejo de ler. Posto isto, uma demanda ou, antes, um desafio, impunha-se: converter essa leitura prazerosa e comumente marginalizada, vista em oposição à leitura obrigatória (escolar), em uma leitura a ser feita e discutida no ambiente escolar. Quebrando mitos e derrubando preconceitos acerca “das literaturas”, a proposta do clube é fazer com que cada vez mais alunos descubram o que Rolam Bartes (1998) chama de o prazer do texto. Acreditamos que 1. valorizando a autonomia dos alunos, 2. propondo o diálogo intertextual, 3. orientando-os para uma leitura crítica e reflexiva em agradáveis encontros para compartilhar suas apreciações, podemos descobrir prazeres em uma diversidade cada vez maior de textos.

Como Isso acontece? Fazemos, por exemplo, Stephanie Mayer (autora da saga *Crepúsculo*) dialogar com Shakespeare (*Romeu e Julieta* e *Sonho de uma noite de verão* são livros citados nas obras de Mayer), bem como, enciclopédias, artigos e contos correlacionados ao tema, no caso lendas e mitologia. O importante é que nesse percurso os alunos são livres para escolherem o que querem ler, sem preconceitos.

O mais importante, sem dúvida, é que as pessoas adquiram o hábito de ler, não havendo restrições quanto ao que se vai ler. Porém, vale ressaltar que um bom leitor não quer dizer, somente, leitor alfabetizado; o segredo está em como esse leitor está encarando a leitura, como forma de aprimoramento pessoal, ou seja, é necessário que, através das leituras, o leitor passe a tornar-se crítico, pois [...] a leitura está diretamente relacionada à elaboração de sentidos produzida pelo leitor que, por sua vez, os elabora de acordo com o contexto cultural que o circunda.” (PEREIRA, 2001, p.108)

Para nós um bom texto é aquele que aguça a criatividade do leitor, desperta o interesse a outras leituras e que lhe possibilita experimentar sua visão de mundo ao

lado do personagem e ampliá-la na realidade. Texto ruim “é o que não deixa o leitor inventar” (CARNEIRO,2001, 44). A leitura

Constitui um campo privilegiado para a refração do conhecimento – de si próprio e do mundo – que é perseguido pelos indivíduos. Paulo Freire já nos ensinou o quanto que a alfabetização constitui um fato que estimula, pela aquisição de linguagem, a emancipação do sujeito em sua relação ativa com o mundo. Na verdade, porém, essa emancipação apenas começa com a alfabetização. Os caminhos posteriores no interior da linguagem e das leituras realizadas, é que possibilitarão os contornos de uma efetiva transformação (PAIXAO, 2009)

Acreditamos, pois, que ler é um processo global em que muitas habilidades estão envolvidas: memória, capacidade de síntese, elaboração de hipóteses, confirmação de hipóteses – entre outros, formando aquilo que COLOMER e CAMPS (2002) chamaram de leitura interativa –, fundamentais para o desenvolvimento intelectual do ser humano. Um projeto como um clube da leitura, com seu formato pedagógico próprio, baseado na promoção da troca de apreciações, potencializa a aprendizagem humana

(...) as habilidades de leitura abrem portas ao conhecimento. A competência de leitura, adquirida nas trocas que, enquanto leitor, realiza, aperfeiçoa-se ao longo da vida e pode manter-se conectado à toda produção do pensar, agir e criar, realizada pela humanidade e registrada em formato de textos escritos. A força dessa aprendizagem constrói consciência e atitudes eficazes ao longo da vida. (Costa, 2006,13)

Por fim, fechando esse breve passeio por alguns teóricos que nos acompanham, considerando as etapas envolvidas no processo de leitura, a saber,

A leitura sensorial – apoiada nos sentidos: o ver, o ouvir, etc. – a leitura emocional – o poder que os textos têm de despertar emoções e sentimentos, incitando a fantasia e o inconsciente – e a leitura racional – a capacidade de produzir e de apreciar a linguagem, em especial a artística. (MARTINS, 1985 *apud* COSTA, 2006)

podemos considerar que o clube realiza com os alunos a passagem por cada etapa da leitura, apreciando cada um de seus momentos até a leitura racional.

Objetivos: para que formar um clube da leitura?

Formar o leitor pelo prazer da leitura;

Aprofundar a leitura possibilitando um estudo da obra;

Exercitar possibilidades e trocas de interpretações;

Desenvolver habilidades de interpretação, contextualização e releitura do texto;

Possibilitar o diálogo com outras linguagens artísticas;

Proporcionar situações de intimidade com a palavra escrita;

Enriquecer o vocabulário;

Incentivar o interesse pela pesquisa e busca da informação;
Possibilitar novas vivências sociais e culturais.

Metodologia

O clube da leitura nasceu com a proposta de realizar leituras compartilhadas por todo o grupo, que se reuniria mensalmente, logo após o término da aula, para trocar suas apreciações e interpretações das obras. O projeto envolve alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A participação no clube é livre. Participa quem quer, não há nenhuma obrigatoriedade. Originalmente teriam duração de 1h, contudo na prática se tornaram encontros de 1h30 - às vezes mais! É difícil segurar empolgação de alguns alunos.

O local das reuniões não poderia ser outro senão a biblioteca, uma vez que entendemos com COSTA (2006) que, além da tradicional função de preservar documentos e memórias, a biblioteca deve difundir e divulgar a importância do que se preserva, ativando o conhecimento, estimulando a leitura e trazendo pela propaganda novos usuários.

Optou-se por trabalho em grupo por ele estimular a autonomia, o posicionamento diante dos demais, o respeito à opinião do outro e a produção oral.

Não esqueçamos que a prática de ler (...) ao lado de ser uma prática individual, constitui-se boa parte das vezes, também, numa tarefa coletiva. Seja pelo confronto de opiniões, pelos diferentes níveis de atenção despertados, ou seja, ainda pelo gosto diferenciado de cada leitor, a oportunidade de discussão e confrontação permite a cada um o seu posicionamento em relação ao texto. (...) A exposição em grupo, onde a argumentação é personalizada, constitui muitas vezes a primeira experiência que temos, ao nível de cidadania. Não seria exagerado, pois, afirmar que esse exercício reforça concretamente a ideia de uma democracia da leitura na sala de aula. (PAIXÃO, 2005.)

Com o crescimento do grupo, a solicitação por parte dos estudantes por mais encontros, e a grande diversidade de interesses, optou-se por uma nova estratégia: os encontros passaram a ser quinzenais, os alunos dividem-se em grupos menores conforme seus gostos literários, e a cada dois encontros entre os “grupinhos”, o “grupão” se reúne novamente e compartilha uma leitura geral.

Grupinhos: em grupos menores os alunos leem o mesmo livro. Alguns realizam suas leituras antes do encontro e se encontram para compartilhar as interpretações; outros leem durante os próprios encontros e interpretam simultaneamente. Os alunos são encorajados a pesquisarem, em outros textos, assuntos que a leitura comum tenha despertado o interesse. Assim, além de aprofundar o estudo da obra, estimula-se a busca de informação e, ainda, promove-se a intertextualidade. Um bom exemplo

foi nossa reunião de novembro de 2009. A leitura do livro *Percy Jackson e os Olimpianos*, de Rick Riordan, despertou nos alunos o interesse pela mitologia. Logo, foram encorajados a pesquisar sobre o tema e trazer para a reunião as informações que obtivessem. Resultado: uma conversa enriquecedora sobre literatura, mitologia grega, romana e até eslava.

Grupão: para os encontros que contam com a participação de todos os membros em torno de um mesmo texto, optou-se pela leitura de contos. Por se tratarem de textos menores, possibilitam um trabalho de melhor qualidade considerando o tempo e o número de participantes. Sendo assim, o clube escolhe o tema de maior interesse e os integrantes, voluntariamente, importante que se diga, trazem os contos. Um bom exemplo dessa dinâmica de trabalho foi nossa reunião de 7 de maio. Escolhemos o tema terror e os membros do grupo trouxeram uma diversidade de textos: tivemos desde contos mal assombrados de São João Del Rei, de Lincoln de Souza, histórias de Pedro Bandeira narradas por alunos, o assustador *Rutilantes*, de Luciano Barreto, e até produções próprias. A aluna Giovanna Capanema, 12 anos, surpreendeu a todos nós preparando um texto para ler especialmente em nossa reunião. Encorajada por sua atitude, Barbara Mello, 13 anos, de última hora também compartilhou conosco sua história. Após cada leitura, tecem-se comentários, interpretações e conexões com outros textos. Nesta reunião, outras histórias assustadoras surgiram, e com elas nasceu de forma espontânea no coração do grupo uma ideia, fruto do divertimento proporcionado pelo encontro: começarmos uma produção coletiva. A ideia é escrevermos histórias de terror juntos. Como em todas as atividades do grupo, a participação nessa atividade, que receberá o nome de “Aumente um ponto”, é voluntária.

Durante os trabalhos, as mediadoras, sempre atentas ao envolvimento dos participantes, perceberam um forte interesse pela autoria por parte dos alunos, e logo algumas atividades e instrumentos didáticos foram desenvolvidos para dar asas a mais essa aventura. Além da produção coletiva, outra atividade para promoção da experiência de autoria será o café literário com um autor Leo Cunha. Os alunos tiveram contato com o autor na Bienal do livro de Minas Gerais – passeio promovido pelo Clube – e demonstraram interesse por alguns de seus títulos.

Vale dizer que “transformá-los” em autores não era nossa pretensão, mas a intimidade com a palavra escrita trouxe essa grata surpresa que está sendo alegre e prontamente recebida.

Os passeios coletivos foram propostos pelos alunos e, no clube, as visitas à bienal do livro e ao cinema tornaram-se estratégias didáticas para promoção de experiências culturais e contato com outras linguagens artísticas.

Como realizações que merecem destaque podemos citar ainda:

- Aumento da quantidade diversificação das publicações lidas pelos alunos. Este ano chegamos a ler autores a como Frei Betto, e trechos do *Canto Do Guerreiro (I-Juca-Pirama)* de Gonçalves Dias.
- Contação de Histórias para o público externo. Os alunos selecionaram histórias a serem contadas a idosos em visita a escola. Foi uma experiência incrível para todos. Ao final os alunos convidavam os idosos a compartilharem suas histórias. Pedido prontamente aceito. Um encontro literário de gerações.
- O grupo começou sua primeira produção coletiva.

Como fazer? Monte um clube da leitura em sua escola.

1º. Fique atento ao que os alunos estão lendo: a maioria sempre está lendo alguma coisa. Quem não está lendo, provavelmente tem interesse por algum assunto que possui um texto correspondente, ainda que não tenham descoberto isso. Esqueça a frase “eles não leem nada” ou “eles não gostam de nada”.

2º. Seja leitor e também leia o que eles estão lendo.

3º. Dialogue com os textos deles: promova intertextualidade, pesquise.

4º. Compartilhe com seus alunos ideias e emoções: de modo informal, inicialmente, converse com os alunos sobre as experiências despertadas pela leitura.

5º. Proponha reuniões: sentindo que há um interesse em dar continuidade nos bate-papos descontraídos, proponha um encontro, que pode ser na biblioteca ou no pátio ou embaixo de uma árvore, com dia e hora certa para que todos possam compartilhar entre si suas apreciações.

6º. Não há apenas uma resposta correta: explore todas as possibilidades de interpretação. Valorize todas as opiniões.

7º. Leitura compartilhada: descubra temas afins e promova leituras conjuntas de contos.

8º. Explore texto de gêneros e tipos diferentes: aponte aspectos estéticos do texto nos debates.

9º. Acredite: a partir daqui quase tudo será natural, além de muito prazeroso.

10º. Não subestime seus alunos: você se surpreenderá com as interessantes propostas que surgirão deles. Agarre-as!

Discussão E Considerações Finais

A avaliação do projeto é completamente satisfatória e a fazemos de modo processual observando os seguintes pontos: o interesse e envolvimento dos alunos

nos debates, o volume de sugestões de leituras, as sugestões de eventos para participarmos e atividades a realizarmos e, sobretudo, a insistência em mantermos encontros ainda mais frequentes - notando que não há nenhum método de coerção que os prenda ao clube. Por tudo isso, podemos dizer com segurança que temos leitores por prazer, eles vêm para ler. A cada encontro, o que buscamos agora, posta as particularidades de cada indivíduo, é cada vez mais proporcionar o aprofundamento na leitura e interpretação.

O Clube tornou-se um lugar legítimo de troca de experiência literária prazerosa e a leitura obrigatória, antes vista com desconfiança, agora é trazida pelo próprio aluno: “poderíamos discutir também o livro que a professora indicou?” (C. S., 11 anos, apresentando nas mãos o livro *Estrelas Tortas de Walcyr Carrasco*, prontamente compartilhado pela mediadora). E, assim, descobre-se que é prazeroso ler e diminuem-se as distâncias entre o obrigatório, escolar, e prazeroso, equiparando-os. A Biblioteca tornou-se o espaço de prazer, descontração, divertimento e descobertas. Ligue uma câmera no horário do recreio escolar e o que irá captar são crianças pedindo permissão para saírem do pátio para se divertirem na biblioteca. Não há palavra mais apropriada do que *lindo*. É lindo ver como os alunos que participam do projeto redescobriram o espaço da biblioteca: eles estão nas mesas, no chão, entre as estantes, em grupos ou sozinhos, mas nunca solitários, sempre com um livro nas mãos. Ainda, o inesperado se alcança e agora torna-se, quem sabe, um resultado futuro. Referimo-nos ao interesse pela autoria, supracitado. Não há, pois, dúvidas, que o leitor está sendo formado em conformidade com PEREIRA (2001), COSTA (2006) e COLOMER e CAMPS (2002), através dos caminhos apontados por PAIXÃO (2003).

Dificuldades? Temos. Dobramos de tamanho em um curto espaço de tempo e tivemos que rever estratégias a fim de não perder nossos integrantes originais, mas antes, mantê-los com a mesma motivação. É desafiador. O nosso Clube inaugurou em sua primeira reunião com oito inscritos. Quatro meses depois eram vinte. E ainda estamos em expansão. Aqui fizemos um clube para o colégio, mas você pode adaptar a ideia, o clube é uma tecnologia social: pode fazer um clube para por série ou por turma. O importante é manter a ideia de clube, ou seja, não pode ser um clube muito extenso, tem que ser um ambiente intimista.

O clube possui características próprias. Os alunos começam a ter uma identidade e por isso, criamos uma logomarca e fizemos camisas, no dia da reunião os alunos sócios do clube podem utilizar a camisa do Clube da Leitura no horário de aula, o que os diferencia dos demais. Pode ser criada também, a carteirinha de sócio

confeccionada pelos próprios alunos. Favorecendo assim, um clima de integração, pertença e sociabilidade, tornando-se um ambiente de troca e descontração.

Por fim, com a palavra os alunos:

"O clube da leitura influenciou e influencia muito em minha vida. Lá, conheci novas pessoas, li livros que jamais pensei que iria ler, e até comecei a escrever! E além do mais, a leitura é muito importante, e é ainda melhor quando influenciada em debates descontraídos e divertidos. Hoje em dia ela é superimportante em minha vida, e estou sempre lendo mais e mais, sem parar." B. M., 13 anos.

"Professora, como eu disse para minha mãe, eu até estou gostando dos livros indicados pela escola, mas eu não tenho com quem falar sobre eles... O gostoso é conversar sobre o livro que a gente está lendo; se não, não tem graça." C. H. S., 11 anos.

"Em minha opinião o Clube da leitura é muito bom, pois incentiva a leitura na escola, e lá podemos mostrar nossa opinião sobre os livros, contos e poemas. Outra coisa muito boa é conhecermos novas pessoas" I. G. C. de M. G. P., 12 anos. "Nunca consegui ler um livro inteiro". L.do C. S., 12 anos, ao se apresentar ao grupo em sua primeira reunião nos disse: Em quatro meses de clube ela já estava lendo seu 4º livro. Hoje, posiciona-se acerca dos textos com os colegas e em casa (segundo nos contou sua própria mãe), leu 18 livros ano passado. É uma frequentadora assídua da biblioteca.

Referência Bibliográfica

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CARNEIRO, Flávio. **Entre o Cristal e a Chama**: ensaios sobre o leitor. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002

COSTA, Marta Morais da. **Literatura, Leitura e Aprendizagem**. Curitiba:IESDE, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Ed. Cortez; 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo. V. 4)

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo; Ed. Brasiliense, 1994. (Primeiros passos, V. 74)

PAIXÃO, Fernando. **A leitura como educação dos sentidos**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memória/Ensaios/>>. Acesso em 20 out. 2009.

PEREIRA, Cláudia Gomes. A fragilidade das verdades. In: SOUZA JÚNIOR, José Luiz Foreaux (Org.). **Exercícios de leitura**. São Paulo: Scortecci, 2001.

ENTRE OS SABERES E A TECNOLOGIA: O ESPAÇO DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO AGENTE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Noemi Barreto Sales Zukowski
IFTO-*campus* Palmas

Palavras chave: Aprendizagem. Estudante monitor. Ensino profissional.

email: nezukowski@gmail.com

Introdução e Objetivos

O presente texto tem por objetivo desenvolver, através de uma rápida retomada da história da Educação Profissional no Brasil e do caminho percorrido após mais de 100 anos de sua implantação oficial, uma reflexão sobre a importância da inserção do estudante como agente do ensino e não expectador que entremeia o espaço entre os saberes, as competências e a tecnologia, espaço este ainda em construção. Para tanto, apresentam-se experiências vivenciadas com estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), *campus* Palmas, no decorrer do ano de 2010, relatando observações realizadas em relação a algumas características específicas verificadas no que concerne a dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem e ao papel fundamental do projeto “Monitoria do Saber”, implantado com a finalidade de possibilitar maior integração entre estudantes e professores propiciando um ambiente de aprendizagem colaborativa favorável à melhoria do desempenho acadêmico nas séries iniciais.

Com intuito de estabelecer o espaço da observação, retorna-se aos primórdios da história da Educação Profissional no Brasil que remonta ao início do século XX quando, em 1909 foi instituída oficialmente a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pelo Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha, sendo então implantadas as 19 Escolas de Aprendizizes Artífices instituídas para oferecer ensino profissional gratuito. Desde o início de sua implantação a Educação Profissional foi marcada por seu caráter excludente e assistencialista em relação à massa trabalhadora na medida em que tinha em seu objetivo base o preparo das gerações vindouras apenas para a continuidade dos ofícios, suprimindo a necessidade da formação de profissionais advindos das camadas menos favorecidas da população e garantindo ao mercado produtivo – dominado pela burguesia – a mão-de-obra necessária para sua manutenção. A questão do Currículo e formação de educadores para atuar nesta modalidade de ensino sempre foi tema de discussões fomentadas por

ambas as classes – trabalhadora e dirigente. Era de essencial importância que o trabalhador tivesse unicamente noções técnicas, domínio de seu ofício e disposição para trabalhar, não sendo detentor de conhecimentos que lhes possibilitassem entender o que consiste “separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens*” (JINKINGS apud MESZÁROS, 2005, p.9). Desta forma configura-se a dicotomia entre “educação para todos” e “educação das massas”, sendo mantida, embora velada sob o discurso de igualdade, a devida divisão das classes necessária à manutenção do sistema social vigente. Hoje, decorridos mais de 100 anos da Educação Profissional no Brasil, verifica-se que a mesma continua a ser tratada como uma modalidade de “formação” para atender as demandas específicas do setor produtivo, necessitando cumprir seu papel de transformação dos educandos em sujeitos da construção e reconstrução do saber e possibilitando a autonomia e libertação (FREIRE, 2006).

Com a reforma educacional advinda da Lei nº 9.394/96, a Educação Profissional passa a ter autonomia para organização dos currículos de suas ofertas de cursos técnicos desde que tenham como referencial as Diretrizes Curriculares Nacionais, tendo como objetivo o desenvolvimento das aptidões do educando para as atividades profissionais do mercado de trabalho.

Acompanhando o crescimento da Educação Profissional no país, cria-se pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins, estabelecendo-se como instituição de educação básica, profissional e superior. Até a promulgação da lei, o estado do Tocantins dispunha de três unidades da Rede Federal de Educação Profissional: a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (EAFA), criada pelo Decreto nº 91.673 de 20 de setembro de 1985; a Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de Paraíso do Tocantins; a Escola Técnica Federal de Palmas, criada em 30 de junho de 1993, através da Lei nº 867/93 e transformada em Autarquia Federal pelo Decreto nº 2980/MEC, inaugurada em 2003, realizando nesta mesma época seu primeiro processo seletivo para os cursos técnicos em Edificações, Eletrotécnica e Informática. Em 2005, foram ofertados os primeiros cursos de Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio, sendo: Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica e Informática. Em 2010 estavam sendo ofertados, além dos cursos mencionados, os cursos de Gestão em Agronegócios, Agrimensura, Eventos, Mecatrônica (que substituiu Eletrônica) e Administração, todos na modalidade de Ensino Médio Integrado, foco das observações realizadas.

Metodologia

Partindo do princípio de que o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia devem ser os princípios fundadores da organização curricular integrada ao ensino médio (Decreto 5.154/2004) e reconhecendo-se que a boa formação profissional é uma das condições fundamentais para que o acesso ao mercado de trabalho seja viabilizado, devendo propiciar acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento de saberes e a mobilização dos valores necessários à convivência desejável, à tomada de decisões e à progressão acadêmica, foram realizadas algumas observações iniciais de modo a contribuir para melhor compreensão do estudante recebido pela instituição, a fim de traçar caminhos e metas que viabilizem a aprendizagem real e significativa. Nesta perspectiva, no período de março a abril de 2010, foram levantados dados entre os estudantes dos 1^{os} anos de modo a verificar a instituição de origem dos mesmos e sua relação com o desempenho acadêmico inicial, as razões de escolha do curso e as áreas de maior dificuldade identificadas pelos estudantes. O levantamento de dados foi realizado na forma de questões abertas para propiciar maior grau de liberdade no discurso do estudante para posterior análise, compreensão e encaminhamentos, caracterizando pesquisa qualitativa. Os dados foram tratados por estatística descritiva. (ZUKOWSKI JR.; DIAS, 2002).

Discussão e Considerações finais

Os resultados obtidos mostraram que dos 272 estudantes que participaram da entrevista, 81,6% eram egressos da Rede Pública de ensino, e 11,39% advindos da Rede Particular de Ensino. Em relação às razões apresentadas para a escolha do curso, 49,63% afirmaram identificar-se com a área, 8,08% que a escolha foi feita por influência dos pais e/ou familiares; 18,01% escolheram pelas possibilidades de inclusão mais rápida no mercado de trabalho; 4,77% fizeram a escolha por indicação de amigos; 3,67% relataram que, das opções de cursos ofertados o escolhido era o que mais se aproximava do seu interesse; 1,1% fez a opção pela instituição como a única possibilidade de ter um ensino de qualidade, tendo em vista não poder custear ensino na Rede Privada; 2,2% escolheram o curso por ser mais concorrido, sendo este fator entendido como “desafiador”; 4,41% escolheu cursos de menor concorrência como garantia de aprovação; 8,08% afirmaram não saber o porquê da escolha. Foi observado que, independente de ser advindo de instituições públicas ou do ensino privado, as dificuldades de aprendizagem identificadas pelo estudante são as mesmas, conforme figura 1, abaixo:

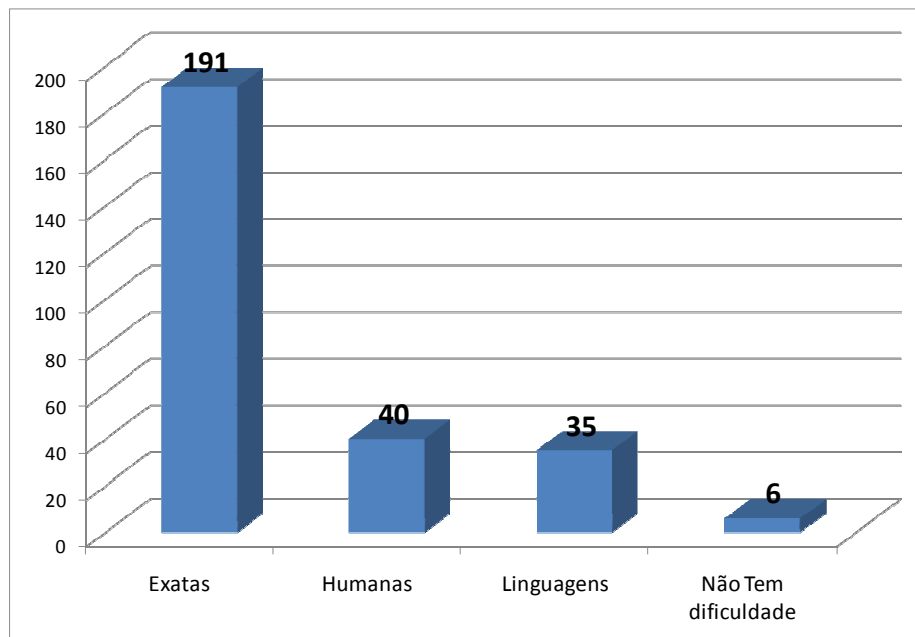


Figura 1 – Comparação das áreas de maior dificuldade

Outro fator merecedor de atenção é a constatação de que muitos dos estudantes dos 2^{os} e 3^{os} anos cumprem jornada dupla, usufruindo do ensino de instituições da Rede Privada em um turno, e, no turno oposto, mantendo seus estudos na Rede Federal como “garantia de aprovação posterior em vestibulares”. Mais uma vez, caracterizam-se as diferentes oportunidades relacionadas a questões econômico-sociais: enquanto alguns têm a oportunidade de estudar em tempo integral, outros fazem jornada de trabalho noturna e, em turnos diferentes dos destinados às aulas, tentam conseguir o mínimo de condições a fim de prosseguir em suas atividades acadêmicas. Caracteriza-se o que é mencionado por Cardozo (2008, p. 2) “se por um lado, uns sofrem por excesso de uma formação intelectual e abstrata, por outro lado, outros desfalecem sob o peso de um trabalho mecânico e embrutecedoramente físico. Alguns fatores foram apontados como principais fontes de interferência no processo de ensino-aprendizagem. Entre eles, destacam-se: falta de conhecimentos prévios, dificuldade de se adaptar à metodologia e linguagem utilizadas, especialmente no que refere às componentes curriculares técnicas e falta de participação efetiva tanto nas aulas regulares quanto nos atendimentos para esclarecimentos de dúvidas realizados pelos professores. Muitos ingressaram em um curso sem saber exatamente a qual área de estudo o mesmo pertencia. Por exemplo, estudantes do curso de Informática argumentaram que se identificavam com a área e, na sequência, disseram que

“adoravam computador e internet”. Outros escolheram Agronegócios, pois “gostam muito de mexer com a terra”. Esse foi outro fator determinante para que o desempenho geral dos estudantes tivesse uma queda inicial. Segundo Smole (s/d), para que ocorra, a aprendizagem deve ser significativa, o que exige que seja vista como a compreensão de significados relacionados às experiências anteriores e vivências pessoais dos alunos, permitindo a formulação de problemas de algum modo desafiantes que incentivem o aprender mais. Tendo em vista que a aprendizagem ocorre através de diversos processos cognitivos e que os educadores devem atuar como facilitadores da mesma intermediando os saberes e proporcionando formas diferenciadas para consolidação do processo ensino aprendizagem, foi lançada a proposta de “Monitoria do Saber”. O projeto contou com atividades relacionadas à formação continuada dos professores através de encontros, palestras e entrevistas individuais. Foram realizadas palestras com objetivo de esclarecer aos estudantes qual o perfil do profissional ao final de cada curso ofertado, suas áreas de atuação e principais componentes curriculares a serem desenvolvidas durante a sua formação. Fez parte da proposta a seleção e atuação do “Estudante Monitor” visando proporcionar novas formas de linguagem e interação entre pares de modo a ampliar o universo do ensino-aprendizagem. No que se refere ao “Estudante Monitor”, ressalta-se o caráter pedagógico-educacional da proposta tendo em vista a protagonização do estudante na instituição, passando este de mero expectador do processo de ensino-aprendizagem a parte integrante e atuante deste processo, à medida que passa a atuar como mediador entre os estudantes, os saberes das diversas áreas de conhecimento e o educador. Entre os vários benefícios trabalhados pelo projeto, destacam-se: minimizar o índice de reprovação e evasão escolar por motivos de aprendizagem; proporcionar momentos de aprendizagem entre os pares de modo a desenvolver a liderança, desenvoltura e conhecimentos, tendo em vista que a linguagem e forma de abordagem de um estudante para com outro age como facilitadora da comunicação e entendimento através de um relacionamento mais próximo e, por vezes, menos intimidatório. O projeto contou com a participação inicial de 10 estudantes intitulados “monitores do saber”, sendo 7 na área de Ciências Matemáticas e da Natureza e 3 na área de Linguagens. Ao final de 3 meses de efetiva atuação dos monitores, foram atendidos 350 estudantes, sendo 182 na área de Ciências Matemáticas e da Natureza e 168 na área de Linguagens e Artes. A promoção do desenvolvimento dos estudantes participantes por meio do exercício responsável do fazer e a valorização do estudante monitor, considerado como fonte de

cooperação para o aprendizado de forma direta para elevar o nível de aprendizagem e formação acadêmica, são outros benefícios alcançados pelo projeto. Dos estudantes que participaram dos grupos de estudo com os monitores, 85% alcançou melhora significativa no desempenho acadêmico e no desenvolvimento global. O desafio de trabalhar o currículo com base em competências, definido por Depresbiteris (2001, p. 53) como “toda a aprendizagem que é planejada e orientada pela escola, quer seja realizada em grupos, quer individualmente, dentro ou fora dela”, foi intensificado. A questão do processo de ensino-aprendizagem mostrou-se ainda mais séria à medida que se verificou que os estudantes recém-ingressados apresentavam o que foi identificado pelos professores como “total falta de base” em relação aos conhecimentos mínimos previstos para estudantes egressos do Ensino Fundamental. Embora em 2010 o projeto tenha apenas começado, provou ser ferramenta básica para o desenvolvimento dos estudantes – tanto para os que participaram dos grupos de estudo em busca de melhor aprendizagem, quanto para os que atuaram como monitores, desenvolvendo sua liderança, oralidade, capacidade de síntese e envolvimento com as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem. Outros procedimentos precisam ser ampliados e implantados. A formação pedagógica dos educadores precisa ser repensada de modo a gerar maior aproximação entre teoria, prática, saberes, competências, tecnologias e o estudante que ainda está aprendendo a aprender. A revisão do currículo, a maior oferta de oficinas e as aulas práticas surgem como consequência do repensar o como fazer um ensino de qualidade que consiga, de fato, ser integrado.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL. Lei Federal no 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17 mar 2011.

CARDOZO, M. J. P. B., Ensino integrado à educação profissional: Limites e possibilidades. 31 Reunião da ANPED, Caxambu, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-3976--Int.pdf>. Acesso em: 18 mar 2011.

DEPRESBITERIS, Lea. **Concepções atuais de educação profissional**. 3 ed. Brasília: SENAI/DN, 2001.

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - 100 ANOS. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 mar 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antigüidade aos nossos dias. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Bontempo, 2005

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. Aprendizagem significativa. O lugar do conhecimento e da inteligência. Disponível em: < [http://www.fe.unb.br/pie/zAPRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.htm](http://www.fe.unb.br/pie/zAPRENDIZAGEM_SIGNIFICATIVA.htm)>. Acesso em: 18 mar 2011.

ZUKOWSKI JR, J. C.;DIAS, J.M. de C.S. B. **Manual para apresentação de trabalhos acadêmicos e relatórios técnicos**. Série: Cadernos acadêmicos 66. Canoas: Ulbra, 2002. 73 p.

CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: CONCEPÇÕES DE FAMÍLIA

Daniele Santoro
Lígia Ebner Melchiori

Palavras-Chave: criança, família, vulnerabilidade social.
Email: dani.santoro.psi@gmail.com

Introdução

O grupo familiar tem sofrido inúmeras transformações ao longo do tempo. No Brasil, país caracterizado por grande diversidade cultural, há também grande diversidade em relação à constituição familiar, que são formadas por padrões econômicos, sociais e culturais diversos, em constante transformação. Petzold (1996), destaca que há 196 tipos diferentes de família, encontrados a partir da correlação entre 14 variáveis, dentre elas casais casados ou não, com filhos sanguíneos, adotivos ou sem filhos, bissexuais ou homossexuais, entre outras. Por esse motivo é importante que seja feito um contínuo acompanhamento desse processo de transformação, pois ele influencia diretamente na constituição dos vínculos, tanto nas relações intrafamiliares, quanto nas relações sociopolíticas (Kaloustian, 2004).

Carvalho e Almeida (2003) enfatizam como a instituição família vem se adaptando às novas demandas sociais, econômicas e culturais. No entanto, não se pode perder de vista se essas novas formas de organização familiar têm cumprido sua função de proteção, educação e saúde do grupo.

Assim como as transformações estruturais, as percepções sobre o tema família também foram se transformando ao longo dos anos. Segundo Gomes (2005), o termo família remete a lembranças, emoções, sentimentos, identidade, que são de significado único para cada indivíduo. Segundo Parreira e Justos (2005), antigamente as queixas se referiam a uma criação opressiva e castradora, e atualmente referem-se à falta de raízes, limites e sentido de filiação.

Alguns pesquisadores têm investigado a visão de família em diferentes populações brasileiras (FACO, 2007; RABINOVICH, MOREIRA, 2008; MOREIRA, RABINOVICH, SILVA, 2009). Dessen & Ramos (2010) entrevistaram crianças em idade pré escolar, e os resultados indicaram como modelo de família predominante a nuclear ou extensa e a principal característica da boa família como a que cumpre as funções, que dá suporte emocional e afetivo aos filhos. De maneira geral, família significa cuidar e a má família é a que não cumpre suas funções.

Nesta pesquisa, buscou-se identificar o que crianças, em situação de vulnerabilidade social, têm a dizer a respeito de famílias, com objetivo de compreender suas concepções a respeito de pai, mãe e família, e o nível de satisfação com suas próprias famílias. Os objetivos específicos foram: (a) identificar o conceito geral de família; (b) identificar o que eles julgam ser uma boa/má família; (c) identificar o que eles julgam ser um bom/mau pai/mãe; (d) verificar quem eles consideram ser sua família e o quanto estão satisfeitas com ela.

Método

Participaram 40 crianças com idade entre oito a 10 anos ($X = 9,5$ anos), sendo 21 do gênero masculino e 19 do feminino, que cursavam ensino fundamental e freqüentavam diariamente uma Entidade Beneficente de Assistência Social. Todas as famílias das crianças participantes tinham como classificação socioeconômica o nível baixo inferior, com renda que variou entre meio até dois salários mínimos. Cerca de 17,5% dos genitores eram analfabetos, 77,5% tinham ensino fundamental incompleto e 5% o ensino fundamental completo.

As entrevistas foram realizadas na própria entidade que fica em uma cidade do interior paulista, com de cerca de 25.000 habitantes. Nessa instituição, os assistidos ficam em período contrário ao escolar e desenvolvem atividades de arte e cultura.

Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados. O primeiro foi a "Ficha do Serviço Social" da instituição, obtida no arquivo, utilizado para caracterizar a família das crianças, com dados a respeito da classificação sócio-econômica, caracterização familiar, escolaridade, condições de habitação, nível ocupacional dos genitores. Os temas foram listados e calculadas as freqüências e porcentagens. O segundo foi um Roteiro de Entrevista semi-estruturado utilizado com as crianças, elaborado para essa pesquisa com 10 perguntas a respeito do que é família, quem é a sua família, quem mora com ela, a boa e a má família, o bom e o mau pai e mãe, se a criança está ou não satisfeita com a própria família. Esse roteiro foi baseado no utilizado por Dessen & Ramos (2010) e Faco (2007).

Todas as crianças foram entrevistadas individualmente. As respostas foram registradas manualmente, pois não foi autorizada pela instituição a utilização de gravador. As verbalizações obtidas através do Roteiro de Entrevista foram submetidas à técnica de Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (1977). Por se tratar de entrevistas com crianças, houve necessidade de algumas adaptações nesta seqüência, de modo que foram seguidos os seguintes passos: (a) realizou-se leitura

exaustiva do material de cada entrevista. Em alguns casos foi necessário um reagrupamento das verbalizações dentro da proposta de cada questão; (b) identificar os temas, unidades de análise, nas verbalizações das crianças; (c) estabelecer uma primeira classificação, tendo por base categorias discutidas por Dessen & Ramos (2010) e Faco (2007). Em função das informações encontradas, outras categorias foram acrescentadas. As categorias obedeceram aos critérios de exclusão mútua, homogeneidade e pertinência (DESSEN & RAMOS, 2010). Após revisão do sistema de categorias e sua aplicação às falas, foi se computando a frequência e calculando as porcentagens.

Esse projeto foi encaminhado ao comitê de ética da Unesp-Bauru e os responsáveis pelas crianças participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Resultados e Discussão

Na Tabela 1 podem ser observadas as frequências e porcentagens das categorias de respostas das crianças sobre o conceito que elas têm do que é uma família, de como elas a definem, se pela função que ela exerce, pelos sentimentos que desperta, pelo sistema de coabitação, pela composição ou comportamento dos filhos. Considerou-se como 100% o total de respostas.

Tabela 1. Categorias de respostas das crianças a respeito de “o que é uma família”.

| Categoria (C) | Temas | f | % | f (C) | % (C) |
|---|------------------------------------|-----------|------------|--------------|--------------|
| Função que a família exerce | Aglutinadora | 9 | 15 | 29 | 47,5 |
| | Cuidadora | 8 | 13 | | |
| | Socializadora | 6 | 10 | | |
| | Afetiva | 5 | 8 | | |
| | Provedora | 1 | 1,5 | | |
| Sentimentos que a família desperta na criança | Pertencimento/ Gostar/ Estar feliz | | | 14 | 23 |
| Coabitação | Mesmo domicílio | 5 | 8 | 7 | |
| | Vários domicílios | 2 | 3 | | |
| Composição | Laços biológicos | 4 | 6 | 6 | 9 |
| | Não definidos | 2 | 3 | | |
| Comportamento dos filhos | Respeita/ colabora em pequenas | 3 | 5 | 4 | 6,5 |
| | Não respeita/ não ajuda | 1 | 1,5 | | |
| Não sabe | | | | 2 | 3 |
| TOTAL | | 62 | 100 | 62 | 100 |

Pode-se verificar que quase metade (47,5%) das respostas das crianças foi no sentido de que família é a que exerce principalmente as funções de aglutinar/unir, de cuidado, de socialização e prover afeto. A função de provedor foi pouco citada, parecendo indicar que a criança reconhece que se sentir parte do grupo familiar, poder conversar, ter carinho, entre outras coisas, é mais importante do que ganhar coisas. Esse aspecto adquire maior relevância quando se reflete que as crianças desse estudo vivem em condições de extrema carência material. Os adolescentes estudados por Facó (2007) também enfatizaram a função de dar suporte emocional/afetivo.

Mais da metade das crianças considerou como sendo sua família, a extensiva (62,5%), seguidos da família nuclear (35%). No entanto, cerca de 67% das crianças afirmaram morar com a família nuclear e apenas 30% com a família extensiva. Apesar disso, mais da metade deles (62%) considerou como parte de sua família outros familiares ou amigos, indicando que as crianças dessa amostra percebem, como família, laços que vão além do conviver sob o mesmo teto e de laços consanguíneos.

Facó (2007) obteve dados bastante parecidos com esses, quando 55% dos adolescentes consideraram a família extensiva. As crianças baianas também indicaram a família extensa (62%), seguidas da família nuclear (32%). A maioria delas morava em família nuclear (75%) (Moreira e cols, 2009).

Na figura 1 é possível observar as respostas das crianças às perguntas “o que é uma boa/má família?”, “o que é um bom/mau pai/mãe?”. Considerou-se 100% o total de respostas obtidas em cada pergunta.

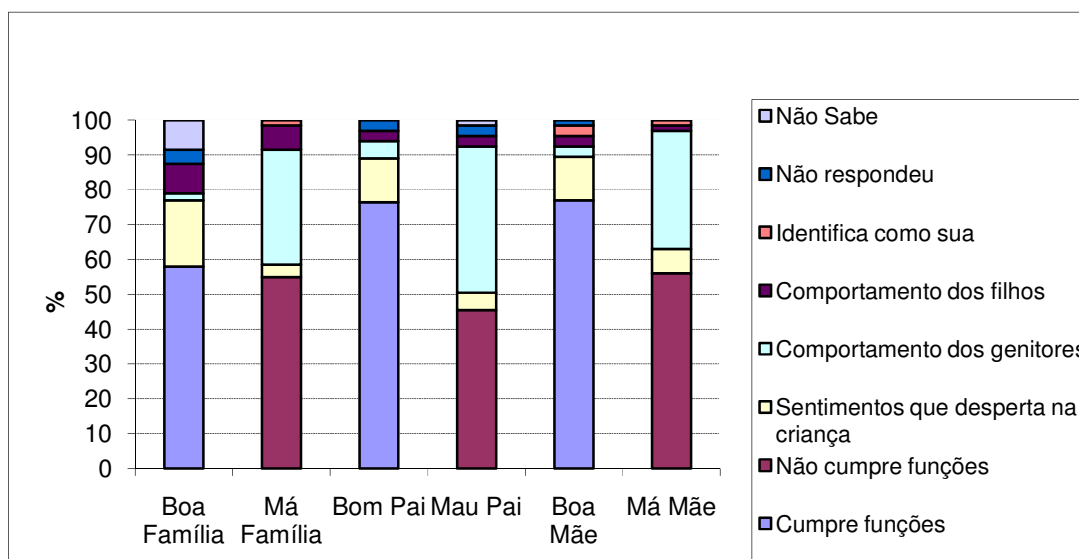


Figura 1. Julgamentos das crianças a respeito das categorias obtidas em relação ao que é uma boa ou má família, bom ou mau pai e boa ou má mãe.

Pouco mais da metade das crianças (58%) consideram boa família aquela que cumpre suas funções, dentre elas: socializadora (36%); afetiva (25%); cuidadora (14%); aglutinadora (14%) e provedora (11%).

A má família foi considerada por 55% das crianças como sendo principalmente a que não cumpre suas funções: socializadora (49%); afetiva (27%); cuidadora (12%) e provedora (12%). Pode-se observar uma coerência entre as respostas, pois os valores da boa família se equiparam com os da sua ausência na má família, dados que vão ao encontro dos obtidos por Dessen & Ramos (2010).

As crianças paulistas de 6 a 10 anos (Rabinovich & Moreira, 2008) destacaram significado afetivo, pessoas que ajudam, que fazem companhia (67%), como principal função da família, assim como os adolescente entrevistados por Faco (2007).

O que se pode notar é que de maneira geral há um consenso entre as crianças e adolescentes entrevistados nos estudos supracitados, pois mesmo com pequenas alterações na sequência, a maioria deles indicou como principal função da boa família a de socializar e cuidar, mostrando que a maior importância do grupo é afetividade e o convívio.

Ainda na Figura 1, pode-se verificar que 76,5% das crianças consideram um bom pai aquele que cumpre suas funções: afetiva (29%); socializador (25%); cuidador (22%); provedor (20%) e está presente (4%), assim como boa mãe foi indicada por 77% das respostas das crianças como a que cumpre suas funções de cuidadora (30%); socializadora (24%); provedora (20%); afetiva (16%); estar presente (8%); e aglutinadora (2%). O mau pai (48%) e a má mãe (55%) são os que não cumprem essas mesmas funções e que têm maus hábitos, como brigar, beber e fumar. As categorias “está/não está presente” foram criadas para conter as respostas que se referem ao abandono. Elas consideraram bom pai/mãe aquele que não abandona.

O que se pode observar é o que o pai tem deixado a imagem de rigidez vista antigamente e passou a ser visto como um amigo. Segundo Moreira e cols (2009), esta é uma visão tradicional da função paterna. Os resultados de alguns estudos também vão de encontro ao obtido nesse estudo: pai socializador, cuidador e provedor (DESSEN & RAMOS, 2010); que oferece suporte emocional e afetivo (FACO, 2007); e lúdico, cuidador, educador e provedor (MOREIRA e cols, 2009).

Nesta pesquisa, o pai provedor é indicado em apenas 15,5% das verbalizações, mesmo percentual em que a mãe provedora é lembrada. O que chama atenção é que a mãe provedora é citada apenas neste estudo, não constando dos artigos citados com população brasileira (FACO, 2007; MOREIRA e cols, 2009;

DESSEN & RAMOS, 2010). Uma hipótese é a de que partes das crianças participantes desta pesquisa são oriundas de famílias cujas mães são as únicas responsáveis pelo sustento dos filhos, ou que pai e mãe trabalham para garantir o sustento da família. Outra hipótese é que as crianças que vivem em situação de vulnerabilidade entendem o “dar coisas”, não apenas como um simples ato de consumo, mas sim, de carinho e cuidado dos pais para com elas, pois vivem em extrema restrição de bens e tudo o que é dispensado a eles é entendido como forma de cuidado.

As crianças que participaram do estudo de Dessen & Ramos (2010) identificaram suas mães (43%) como a boa mãe, seguida por cumprir as funções de educar/cuidar/afetiva (21%). Para os adolescentes (Faco 2007), boa mãe é a que dá suporte emocional/afetivo (50%), seguido do suporte educativo (20%), assim como para as crianças baianas (Moreira e cols, 2008) e paulistas (Rabinovich & Moreira, 2009). Para as crianças desse estudo, as funções de cuidar e socializar também são as mais apontadas.

Também foi investigado com as crianças se elas estão satisfeitas com suas famílias. A grande maioria das crianças (98%) afirmou que está. Apenas uma criança respondeu de forma negativa e justificou pela carência financeira.

Considerações Finais

Foi possível alcançar os objetivos e verificar que o conceito de família, para mais da metade dessas crianças, é a extensiva e boa família aquela que cumpre suas funções. Elas indicaram como má família aquela que não cumpre suas funções e tem maus hábitos. Consideram bom pai aquele que exerce suas funções, principalmente a afetiva, confirmando os dados encontrados na literatura atual, na qual é apresentado um pai mais amigo e menos rígido, em contraposição aos pais de antigamente. Boa mãe, para esse grupo, também é a que cumpre suas funções, sendo mais destacada a função de cuidar, também confirmando os dados encontrados na literatura. Consideram maus pais e mães aqueles que não cumprem as suas funções e que têm maus hábitos. A maioria das crianças afirmou estar satisfeitas com suas famílias.

A metodologia utilizada para realização da pesquisa foi adequada às crianças participantes do estudo. Outro ponto positivo do estudo foi dar voz às crianças, uma vez que há poucos estudos empíricos que considerem sua opinião (Fernandes, 2007; Percy, 2003). O roteiro de entrevista semi-estruturado facilitou o levantamento de dados extremamente ricos, que podem ser utilizados para a compreensão das famílias

pesquisadas e de famílias contemporâneas de crianças em situação semelhante. Sua relevância social vai além, pois esses dados podem ser utilizados em situações de intervenção, tanto em situação clínica como em situações educacionais.

No entanto, esses dados não se esgotam aqui, outras pesquisas devem ser implementadas ampliando o panorama nacional, sem esquecer de pesquisas transculturais, que enriquecem em muito a visão que se tem das famílias contemporâneas em diversos lugares do nosso planeta.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CARVALHO, I. M. M., ALMEIDA, P.H.. Família e proteção social. **São Paulo em Perspectiva**, v.17, n. 2, p. 109-122, 2003.
- DESSEN, M.A.; RAMOS, P.C.C.. Crianças pré-escolares e suas concepções de família. *Paidéia*, v. 20, n. 47, p. 345-35, 2010
- FACO, V.M.G.. **Famílias de zona rural e urbana: características e concepções de adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Aprendizagem), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.
- FERNANDES, N.. O centro e a margem: infância, proteção e acolhimento institucional. In: VASCONCELOS, V.M.R.; SARMENTO, M.J. (Orgs.), **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & martins. 2007, p. 245-275.
- GOMES, M.A.; PEREIRA, M.L.D.. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. *Ciênc. saúde coletiva* [online], v. 10, n. 2, p. 357-363, 2005.
- KALOUSTIAN, S.M. **Família Brasileira: a Base de Tudo**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MOREIRA, L.V.deC.; RABINOVICH, E.P.; SILVA, C.N.; Olhares de crianças baianas sobre família. *Cadernos de Psicologia e Educação: Paidéia*, v.19, n.42, Ribeirão Preto.SP. Jan/Apr.2009.
- PARREIRA, S.M.C.P.; JUSTO, J.S.. A criança abrigada: considerações acerca do sentido da filiação. **Psicologia em Estudo, Maringá**, v. 10, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.ph>. Acesso em: 23/ Feb./2009.
- PERCY, M.S.. Feeling loved, having friends to count on, and takink care of muself: Minority children living in poverty describe what is 'special` to them. *Journal of Children and Poverty*, v.9, p. 55-70, 2003.
- RABINOVICH, E.,P.; MOREIRA, L.V. de C.; Significados de família para crianças paulistas. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v.13, n.3, p.447-455, jul/set.2008.

RELATOS DE UM LICENCIANDO EM QUÍMICA E BOLSISTA PIBID-UFSCAR ACERCA DE SUA INSERÇÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Renan Vilela Bertolin
Clelia Mara de Paula Marques
Vânia Gomes Zuin

Depto. Química – Universidade Federal de São Carlos
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, São Paulo
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Palavras-chave: formação docente, PIBID, aprendizagens

Contato: renanvile@hotmail.com

Introdução e Objetivos

Na atual organização da sociedade, observa-se um eminente desinteresse pela profissão docente, assim como um esvaziamento das salas de aula na universidade, e certa incerteza quando a real possibilidade de trabalhar com educação ao término da graduação. Zeulli e colaboradores (2010), ao tratarem das necessidades de uma reformulação no processo de formação docente consideram de fundamental importância à inserção dos licenciandos no ambiente escolar, com vistas a um contato com a diversidade do aprendiz. Nas discussões, destaca-se que vivenciar a prática docente faz parte da formação e realização da profissão docente, para que o futuro professor se inteire de sua realidade, dos problemas e desafios enfrentados pela equipe da escola, no cotidiano dessas unidades de ensino (id. *ibid.*, p.168).

A possibilidade de vivenciar as experiências em sala de aula é destacada por França (2004), que defende a necessidade de um envolvimento maior das instâncias para a dimensão prática, para o cumprimento dos princípios orientadores na formação, já que “a formação inicial passa a demandar, então, maior atenção com a vivência do processo de ensino, devendo o futuro professor tomar contato com a realidade de ensino desde o início do curso” (FRANÇA, 2004, p.130).

Nessa perspectiva, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), se coloca com a finalidade de antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública, por meio da articulação entre a educação superior e as escolas dos sistemas estaduais e municipais, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O PIBID está presente na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), desde o ano de 2009. É composto atualmente pelas licenciaturas de Química, Biologia, Matemática, Física, Música, Educação Física, Letras, Pedagogia e Geografia, dos três campi que compõem a UFSCar (São Carlos, Sorocaba e Araras); e as

atividades são desenvolvidas em escolas estaduais e municipais, perfazendo um total de dez unidades.

Vale ressaltar que o PIBID-UFSCar agrega estudantes dos cursos de licenciatura, professores da Educação Básica e pesquisadores das diversas áreas do conhecimento, tendo como campo de atuação a formação inicial de professores e, mais especificamente, as práticas de iniciação à docência. A formação dos licenciandos não está restrita nos espaços e tempos da graduação, mas sim, está além da redoma ao qual a universidade está inserida. A formação de futuros educadores acontece nos múltiplos espaços e tempos, tanto na universidade quanto na escola de Educação Básica. Nesse sentido, as aprendizagens, assim como todos os aspectos que envolvem a produção e construção do saber são alargados, devido o contato com as escolas da rede pública, alunos e professores. O PIBID-UFSCar tem também como meta articular e coordenar atividades de Prática de Ensino, Estágio Supervisionado, conteúdos curriculares e extracurriculares com ações colaborativas junto aos professores de escolas públicas e municipais, tendo em vista a Iniciação à Docência dos licenciandos; a formação continuada dos professores em serviço na Escola Pública e a promoção da melhoria do ensino e da aprendizagem na Educação Básica.

Neste contexto, este trabalho tem por objetivo apresentar o relato e a interpretação de um fato em sala de aula por um licenciando em Química da instituição, o primeiro autor da proposta, no acompanhamento de atividades desenvolvidas no âmbito do projeto PIBID-Química-UFSCar, com reflexões e discussões acerca das aprendizagens e da importância da vivência em sala de aula durante o período formativo. O fato descrito foi anteriormente interpretado no portfólio parcial referente às atividades executadas no período de junho a dezembro de 2010, porém complementado com novas discussões.

Metodologia

O projeto PIBID-UFSCar possui subprojetos referentes às áreas do conhecimento que o compõe. Dentre os objetivos específicos, pertencentes à área de Química, porém aplicáveis às demais áreas do conhecimento que atuam no ambiente escolar destacam-se a promoção do trabalho colaborativo entre os docentes da unidade escolar e os bolsistas, através do desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem. Em sua maioria, as atividades caracterizam-se pelo acompanhamento das aulas e intervenções, quando possível, nas séries do Ensino Médio, mais

especificamente na disciplina de Química, e nas séries finais do Ensino Fundamental – ciclo II, nas disciplinas de Ciências e Matemática.

Em vinte três de novembro do ano de dois mil e dez, houve o acompanhando das aulas de Matemática, na sétima (oitavo ano), do Ensino Fundamental, ciclo II. Na aula da semana anterior, os aprendizes iniciaram a resolução de uma lista com exercícios relacionados à porcentagem, auxiliando alguns alunos na resolução. Ressalto que neste auxílio, somente abordava conteúdos que auxiliassem os estudantes a chegarem ao resultado desejado. Na aula do dia supracitado, a professora solicitou aos estudantes que formassem duplas e continuassem a resolução dos exercícios.

Ao caminhar pela sala, encontrei-me com uma dupla de que não estava resolvendo a lista e questionei-os o porquê de não iniciarem as atividades como os colegas. Os alunos permaneceram em silêncio; porém, pude notar que tentaram resolver os exercícios, mas tinham dificuldade em algumas passagens, principalmente no que se refere à montagem da regra de três. Diante de tal dificuldade, fiz a resolução de um exercício passo a passo, com a explicação detalhada de cada passagem. Por não tentarem resolver o exercício, julguei-os, de imediato, como desinteressados, mas mantive-me confiante de que conseguiriam alcançar os resultados desejados. Assim, passei a acompanhar a resolução dos exercícios durante todo o período da aula, sendo que quando necessário fazia pequenas intervenções no intuito de fornecer subsídios para que alcançassem a resposta, não realizando a resolução por completo.

Na aula seguinte, ao entrar na sala, um dos estudantes me cumprimentou, e em seguida me chamou para mostrar os exercícios que tinha conseguido resolver, mas também pediu para que o ajudasse na resolução dos demais exercícios. Infelizmente, somente um dos envolvidos compreendeu os passos na resolução dos exercícios.

Discussão e Considerações finais

Muitas são as discussões a respeito de como se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, independente das correntes, um ponto primordial é considerar que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p.21), e que as intervenções do professor são importantes para a promoção do pensamento e da

reflexão por parte do aprendiz, sendo, portanto um encorajador e estimulador (DRIVER, 1999).

Diante dessas considerações iniciais a respeito da construção do conhecimento e do papel do formador, e analisando a interação desenvolvida em sala de aula durante a atividade de auxílio no desenvolvimento de exercícios matemáticos no que tange às aprendizagens de conteúdos não apenas conceituais, concordo com Oliveira (1996), ao dizer que as atividades de aprendizagem são os processos internos e externos através dos quais os estudantes adquirem novas informações, habilidades ou atitudes. Esta ideia proposta implica que o processo de aprendizagem depende, em parte, do trabalho mental do estudante. Entretanto, esses processos internos podem ser influenciados por fatores e/ou eventos externos, que atuam de forma a modificar, ampliar, intensificar ou atrapalhar os processos que se passam dentro de cada aluno (OLIVEIRA *apud* TRIBESS et al. 2001, p.31).

Com a existência de fatores e/ou eventos externos capazes de influenciar positivamente o processo de ensino e aprendizagem, logo, pode-se considerar a intervenção realizada como um fator responsável pela perceptível modificação nas atitudes do aprendiz em sala de aula, o que corrobora com Driver (1996), visto que o aprendiz sentiu-se inserido no contexto e capacitado, devido à credibilidade oferecida. Por conseguinte, nota-se que as significativas ações desenvolvidas pelo professor são de fundamental relevância e contribuição para o estabelecimento de interações em sala de aula. Construir com o aluno uma relação dialógica é basal para o desenvolvimento de atividades, pois através de um diálogo aberto, podem-se desenvolver diferentes sentimentos tanto no professor como aluno; e o que concerne à prática docente, ser professor não se constitui em uma simples tarefa de transmissão de conhecimento, pois vai mais além e também consiste em despertar no aluno valores e sentimentos como o amor do próximo e o respeito, entre outros (MIRANDA, 2008, p.2). A influência do professor na história pessoal do aluno, também é destacada por Freire (1996), referindo-se a marca que este pode deixar, tanto pelas atitudes positivas ou negativas, não passando nenhuma atitude sem deixar marcas.

Em aspectos gerais, gostaria de destacar que espero ter deixado uma marca positiva neste aluno, no sentido de fazê-lo se notar como membro de uma sociedade, capaz de passar por entre os obstáculos e dar seguimento aos seus estudos.

Porém, como considerar e avaliar que os resultados obtidos foram de fato significativos no processo de ensino e de aprendizagem? Inicialmente, deve-se considerar que a aprendizagem não é um fato isolado, ela acontece ligada a diversos

fatores. Para a visualização das aprendizagens adquiridas, Gagné (1974) discute que além de respostas quantitativas, sinais sutis devem ser considerados, porém não em sua totalidade, id. *ibid.*, é evidente que a aprendizagem de conceitos e princípios tem lugar nos seres humanos sob condições nas quais o reforço, embora possa ser caracterizado, não apresenta nem a mais pálida semelhança com qualquer porção de alimento. Nos casos mais comuns, a pessoa que aprende apresenta uma resposta que reflete a sua habilidade recentemente adquirida (GAGNÉ, 1974, p.205). Portanto, as formas de demonstração de que foram adquiridos conhecimentos e que esses se apresentaram de forma significativa são as mais variadas.

Em relação a este episódio destacam-se os cumprimentos que recebi do estudante na escola e fora do ambiente escolar, como um sinal de motivação e aprendizado. Deste modo, para que os estudantes adquiram conhecimento dois fatores também devem ser levados em consideração, e está relacionado ao papel do professor, responsável direto pela condução do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e administrador de fatores que influenciam na capacidade de aprender, pois se sabe que o estudante motivado aprende com maior facilidade (VASNIZI, 2006. p. 29-30).

Para um processo de ensino e aprendizagem condizente com as demandas e necessidades da escola na sociedade atual, existe a necessidade de uma aproximação do conteúdo à realidade do estudante, ficando a cargo do professor, “apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 2001, p.157).

A disciplina de Matemática na qual se desenvolveu o fato discutido anteriormente, não está diretamente relacionada à Química, entretanto, os conhecimentos adquiridos no percurso acadêmico dos licenciandos deste curso fornecem subsídios para atuar em disciplinas que necessitam de conhecimentos fundamentais nesta área, no Ensino Fundamental. No que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e profissional, o professor deve buscar o conhecimento disciplinar, assim como buscar conceitos além do que domina, cultivando desafios e adotando uma postura dinâmica em relação ao conhecimento. Enfatiza-se ainda, a necessidade de cultivar nos futuros professores, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino (op. cit., p.157)

Logo, o que foi por mim vivenciado apresenta-se como oportunidade para o desenvolvimento de atividades que possibilitam a aquisição de um conhecimento significativo, associado à necessidade de uma formação ampla e reflexiva do professor, capaz de utilizar as diversas ferramentas didáticas, numa perspectiva interdisciplinar, priorizando sempre o processo de ensino e de aprendizagem. Entretanto, não se deve negar a necessidade, na universidade, da superação de uma barreira existente no processo de formação de futuros educadores no que concerne a formação de um futuro professor mais reflexivo e ciente de sua importante função na sociedade. Neste sentido, a participação no projeto PIBID-QUÍMICA-UFSCar tem possibilitado uma formação construída no desenvolvimento de atividades pedagógicas tanto na escola como na universidade, pois demanda de todos os envolvidos participar de todas as etapas para a construção de uma atividade, tal como concepção, planejamento, execução, reflexão e outros. Por fim, as múltiplas aprendizagens têm se mostrado importantes não apenas para os futuros professores, mas para todos aqueles que participam desta trajetória formativa, chamada PIBID-QUÍMICA-UFSCar.

Referências

- BERTOLIN, R.V. **PIBID: Portfólio de Atividades**. São Carlos: Depto de Química – UFSCar, 2010. 23p. (Portfólio de atividades de 2010).
- ZEULLI, E. et al. A formação de professores na UFMT: o PIBID como experiência desafiadora. **Revista Triângulo**. Uberaba, v.3, n.2, p.167-176, jul/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/152/181>>. Acesso em: abr. 2011.
- FRANÇA, D. S. A formação prática de futuros professores e a aprendizagem a docência. **Revista Poiésis**, Catalão, v. 2, n. 2, p.127-140, jan/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/viewArticle/10529>>. Acesso em: mar. 2011.
- PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA – UFSCar. **Espaço de formação compartilhada entre professores da Educação Básica, EJA e licenciandos**. São Carlos: UFSCar, 2010. 34p. (Relatório Técnico).
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

DRIVER, R. et. al. Construindo conhecimento científico na sala de aula. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n.9, p.31-40. 1999. Disponível em: <<http://qnesc.sbg.org.br/online/qnesc09/aluno.pdf>>. Acesso em mar. 2011.

TRIBESS, A., SOUZA, H.A. e RODRIGUES, E.F. O papel do professor na motivação à aprendizagem dos alunos de engenharia. In: **XXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**, 2001. Disponível em:

<<http://www.pp.ufu.br/Cobenge2001/trabalhos/EQC014.pdf>>. Acesso em abr. 2011.

MIRANDA, E.D.S. A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino aprendizagem no contexto afetividade. In: **8º Encontro de Iniciação Científica e 8ª Mostra de Pós-Graduação**. Seção de artigos, ISSN 1809-0559. Disponível em:

<<http://www.ieps.org.br/ARTIGOS-PEDAGOGIA.pdf>>. Acesso em: abr. 2011.

GAGNÉ, R. M. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1974. 270p.

VASNIZI, R. **A visão dos professores sobre atividades experimentais no desenvolvimento de competências em física**. 2006. 105f. Dissertação. (Mestrado em Ensino de Ciências) – Faculdade de Educação, Instituto de Biociências, Instituto de Física e Instituto de Química, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em:

<http://web.if.usp.br/cpgi/sites/default/files/Renata_Vasnizi.pdf >. Acesso em: abril 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educar: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília, 2001. 288p.

A LEITURA PROMOVENDO O USO ADEQUADO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E DO LETRAMENTO

Talita Maiara Michelon
Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins
UNESP- Bauru

Palavras-chave: Literatura Infantil; Letramento; Variação Lingüística.

Contato: talitamichelon@yahoo.com.br

Introdução

O tema desta pesquisa aborda a importância da inserção de livros infantis desde as séries iniciais do ensino fundamental, que coloquem as crianças em contato com leituras significativas e que tragam reflexões acerca do uso da linguagem.

A literatura infantil e a contação de histórias são ferramentas fundamentais para a formação e o desenvolvimento das crianças e para a sua capacidade de expressar melhor as idéias. O contato desde cedo com livros e a percepção do prazer que a leitura produz oferecem grandes possibilidades de a criança tornar-se um adulto leitor.

Autores como Phillippe Ariès (1981) esclareceram que as crianças, durante muito tempo, não eram distinguidas dos adultos, não tinham consciência de suas particularidades, sendo vistas como adultos em miniatura; assim, nem suas roupas, nem suas brincadeiras eram diferentes das dos adultos. O respeito pela infância iniciou-se no fim do século XVI, quando se passou a não mais tolerar que se lhes dessem livros duvidosos, mas edições expurgadas de clássicos. Foi a partir dessa época que se começou realmente a falar sobre a fragilidade e a debilidade da infância, passando-se a dividir a população escolar em grupos de mesma idade. Essa distinção das classes indicava, portanto, uma conscientização da particularidade da infância e da juventude e de que em seu interior existiriam várias categorias.

De acordo com Marisa Lajolo & Regina Zilberman (2002), as primeiras obras infantis publicadas foram traduções de autores estrangeiros que apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Os primeiros livros produzidos particularmente para os leitores infantis são os do francês Charles Perrault, no final desse século. “Antes da ascensão da burguesia não havia livros de [literatura](#) específicos para as crianças e, se elas quisessem ler, deveriam fazê-lo utilizando-se de textos adultos” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p. 28).

O material brasileiro era constituído de traduções e adaptações de várias histórias européias que circulavam muitas vezes em edições portuguesas, não tendo a cumplicidade do idioma para os pequenos leitores.

A literatura infantil brasileira só veio a surgir no século XX, com a implantação da Imprensa Régia que iniciou a atividade editorial no Brasil, começando a publicar livros para crianças. Na época havia ausência de material de leitura e de livros, sendo importante o hábito de ler para a formação do cidadão, formação essa que a curto, médio e longo prazo era o papel que se esperava do sistema escolar que se pretendia implantar.

O processo de modernização da sociedade brasileira, que se deu através do estímulo ao crescimento industrial e à urbanização, beneficiou a cultura brasileira, na medida em que proporcionou condições de produção, circulação e consumo dos bens de que aquela se constituía. A literatura infantil também foi favorecida, já que a indústria de livros se solidificou e a escola, cujo resultado mais imediato é o acesso à literatura, expandiu-se.

Coelho (1981) relata que a literatura desempenha um importante papel para os seres em formação, atuando de maneira mais profunda e duradoura. A literatura infantil tem a tarefa de alegrar, divertir ou emocionar o espírito de seus pequenos leitores ou ouvintes. É o meio ideal para auxiliá-los não apenas a desenvolver suas potencialidades naturais, como também ajudá-los nas várias etapas de amadurecimento que medeiam a infância e a idade adulta. Segundo a autora, existem vários tipos de literatura destinada a cada fase da infância.

O professor que trabalha com a literatura infantil deve ter em mente a importância dessa ferramenta. A literatura não deve ser algo para estimular apenas a linguagem, mas também outros aspectos como a imaginação, o intelecto e a emoção, que, para Bettelheim (2007), são fatores essenciais para o desenvolvimento das crianças.

Uma outra forma de narrativa infantil, de natureza simbólica, são as fábulas, que retratam situações vividas por animais e seres inanimados, assumindo características próprias dos humanos para focar temas como a Morte, a Caridade, a bondade etc, tendo como objetivo transmitir certa moralidade e divertimento aos leitores. Elas são das raras formas literárias cujas origens se perdem no tempo e que conseguiram resistir até a atualidade, vivas, sem perderem suas características essenciais. Suas personagens são sempre símbolos, isto é, representam algo num contexto universal, por exemplo, o leão, símbolo da força, de acordo com Coelho (1981).

A autora afirma que personagens importantes no domínio da Literatura, os animais continuam sendo uma fonte de sugestões para a invenção de histórias

atraentes para crianças ou adultos. “Vivemos novamente em tempos propícios às fábulas” (COELHO, 1981, p.79).

Modernamente, as fábulas de Monteiro Lobato retomam muitos dos temas apresentados por Esopo e La Fontaine, conferindo-lhes características particulares no tocante à formação da criança. Seus livros infantis são fundamentais para as séries iniciais do ensino, para que a educação das crianças possa se utilizar de textos significativos e que façam parte de seu contexto.

Lobato também estimula a imaginação infantil, a emoção e o intelecto, ao apresentar as viagens dos personagens para lugares mágicos, colocando-os em contato com diferentes culturas e auxiliando a criança no conhecimento e no contato com as diferenças entre os seres humanos por meio do “faz de conta”; a magia auxilia os personagens a vencerem as dificuldades, fator essencial para o desenvolvimento equilibrado das crianças.

A literatura infantil de Lobato apresenta estruturas sintáticas que são próprias da expressão oral, verificando-se o predomínio da oralidade sobre a linguagem escrita, mas isso não significa que o escritor simplesmente transcreve o discurso infantil, pois a leitura deve conduzir à ampliação do domínio lingüístico da criança. O autor adapta sua literatura, utilizando linguagem exata, o texto enxuto e personagens que retratam a linguagem oral, como a Tia Nastácia, cujo nível intelectual e comportamental não ultrapassa o das crianças, Pedrinho, Narizinho e a boneca Emília.

A instituição escolar deve trabalhar em todos os ciclos com textos argumentativos e interpretativos para a criança ser estimulada a se tornar um adulto leitor. Dessa maneira a literatura infantil é uma ferramenta fundamental, pois abre espaço para várias interpretações e argumentações, tornando-as indivíduos letrados, isto é, pessoas que adequam sua linguagem a diferentes contextos.

Segundo Kleiman (2007), adotar o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional, que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A escola, sendo um lugar em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

Para poder ler e escrever, o aluno deve atribuir sentido aos textos que lê e escreve; nessa perspectiva, os elementos pontuais “mais difíceis”, ensinados tardiamente na progressão tradicional, podem aparecer em qualquer etapa do processo, desde que sejam aprendidos dentro de um contexto significativo. O dígrafo e o ditongo na palavra “dinossauro”, por exemplo, não são os elementos que vão impedir uma criança de desenvolver uma pesquisa escolar sobre esse animal se essa criança estiver de fato interessada e a atividade for bem orientada, de acordo com Kleiman (2007):

A participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar. Por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social, os gêneros sejam unidades importantes no planejamento. Isso não significa, entretanto, que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar (KLEIMAN, 2007, p.12).

A introdução do livro “O Minotauro”, de Monteiro Lobato, por exemplo, propicia à criança tanto o conhecimento de fatos pertinentes a outras culturas e épocas, no caso a da Grécia e de Creta, na Antiguidade, como possibilita o contato com diferentes registros lingüísticos nas falas do Visconde de Sabugosa, de Dona Benta e de Tia Nastácia; como personagens e narradores das histórias. Dessa forma, a criança amplia sua capacidade de letramento, à medida que se aprofunda nos conteúdos. Em contato com os personagens, além de conhecer novos elementos, também se familiariza cada vez mais com a leitura, desenvolvendo seu gosto pela mesma.

A variedade de linguagem adotada pelo autor permite que se faça uma abordagem sociolingüística de sua obra. A Sociolingüística é a ciência que estuda a norma padrão aliada ao falar regional, dessa maneira o indivíduo que utiliza a variante regional não deve abandoná-la, mas sim aprender a utilizar a norma padrão em contextos em que ela se fizer necessária, com um fim específico.

Para Marcuschi (1975), a área abrangida por esse ramo da lingüística, também conhecido como sociologia da linguagem aborda desde os problemas que surgem na comunicação entre os indivíduos (seja no plano afetivo, psíquico, social, econômico etc.), passando pela análise dos dialetos, idioletos, socioletos, questão de pronúncia e desenvolvimento lingüístico da criança, até a barreira lingüística proveniente, muitas vezes, de concepções ideológicas, diferença de mentalidade, raça e posição social, bilingüismo ou formas verbais cristalizadas pela instituição.

O autor pontua que a variante lingüística seria um modelo de seleções lingüísticas, caracterizado basicamente por ser uma escolha da qual se lança mão numa determinada situação. Exemplificando, pode-se dizer que a variante utilizada num bar, em uma roda de amigos, diferirá da utilizada numa reunião de professores, ou daquela que se escolhe para dar uma aula ou tomar parte em um debate científico. Assim, cada situação obriga o indivíduo a operar dentro de uma gama de variantes lingüísticas, sempre selecionadas em função da prática.

Objetivos

Esta pesquisa tem por objetivo inserir livros significativos no contexto infantil, como as “Fábulas” de Monteiro Lobato e de autores como Esopo e La Fontaine, para que as crianças desenvolvam uma capacidade maior de aprendizagem em relação à estrutura textual, ao vocabulário e à linguagem, além da imaginação, a partir das atuações dos personagens do autor. A intenção é analisar os campos semânticos, lexicais e os contextos pragmáticos em que as situações ocorrem, para que se possa auxiliar a criança a desenvolver com propriedade sua produção textual.

A inserção dos livros proporcionará também às crianças maturidade necessária para que observem que na língua não há certo ou errado, mas contextos aos quais elas devam se adequar, para que possam se comunicar e para que diminuam o preconceito lingüístico.

Metodologia

Será desenvolvido um estudo sobre a inserção de livros infantis de autores como Monteiro Lobato, Esopo e La Fontaine, para crianças das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública, em sala de aula.

A lingüística textual esclarece que o texto é toda unidade dotada de significado, independente do seu tamanho, dessa forma, não pontua como texto apenas o que estiver escrito na norma culta padrão. Entre os fatores de textualidade Marcuschi aponta a necessidade de se trabalhar a situacionalidade em contextos variados. Dessa forma, haveria espaço tanto para o uso da norma culta, quanto para o emprego da linguagem coloquial.

Dessa forma, torna-se pertinente analisar a prosa lobatiana, no sentido de observar em que circunstâncias são empregados os diferentes registros lingüísticos, com base na participação dos personagens nas estórias, ora contadas por Dona Benta, em norma culta, ora por Tia Nastácia, no registro oral, ora com interferências

do Visconde de Sabugosa em discurso científico, ora as falas da Emília e das crianças em registro oral com graus de normatização.

Concomitante ao ensino dos aspectos moralizantes explorados pelas fábulas e pelas outras histórias de Lobato também se pode ensinar à criança as diferentes possibilidades de se comunicar e se expressar.

Pretende-se coletar os dados obtidos a partir da narração e da interpretação das histórias e sua aplicação à produção de textos variados, por meio de análises do desenvolvimento das crianças em relação aos livros.

Dessa maneira será observado se as crianças melhoraram o uso da norma culta e a capacidade de utilizar a linguagem adequada a diferentes contextos e situações, além de ampliar sua compreensão acerca do universo ao redor e do mundo em geral.

Considerações Finais

A literatura é uma das experiências mais adequadas para se promover a capacidade da criança encontrar significados em sua vida. É indispensável na infância, pois desenvolve a mente e a personalidade dos pequenos, conseguindo estimular e alimentar os recursos de que mais necessitam para lidar com seus difíceis problemas íntimos. O acesso à literatura também leva a criança a estabelecer contato com um significado mais profundo e significativo para ela, nesse estágio de desenvolvimento.

A inserção de livros desde as séries iniciais do ensino fundamental é de fundamental importância, pois as dificuldades que as crianças estão apresentando no contexto escolar atual poderiam ser manifestações da falta de contato com leituras adequadas e falta de estímulo que, segundo Bettelheim (2007), seriam os responsáveis pela formação da criança em sua totalidade.

A escola deve ser um espaço onde devem ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E nesse espaço deve-se privilegiar a leitura que estimula a mente infantil e a criatividade. A literatura proporciona às crianças experiências divertidas e gratificantes e que fazem parte de sua vida. O contato com os livros proporcionará aos pequenos mais maturidade, para que consigam adequar a sua linguagem a diferentes contextos.

Dessa forma, torna-se pertinente mostrar aos educadores que, com textos mais significativos e que tenham a ver com o universo das crianças, como as fábulas de Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato, elas conseguiriam ser despertadas em seu interesse pela leitura, o que lhes proporcionaria assimilar a concepção de texto escrito.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P **História Social da Criança e da Família** 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora S.A, 1981.
- BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos contos de fadas**, 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- COELHO, N. N. **A Literatura Infantil: história – teoria – análise**. São Paulo: Quíron, 1981.
- KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Revista Signo, Santa Cruz do Sul, n. 53, p.1-25, dez/2007.
Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>.
Acesso em: 28/10/2010.
- LA FONTAINE, J. **Fábulas de La Fontaine**. Rio de Janeiro – Belo Horizonte, Vila Rica Editoras Reunidas Limitada, 1992.
- LAJOLO, M.; CECCANTINI, J.L. **Monteiro Lobato - livro a livro**. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.
- LAJOLO, M. ; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira**, 6ªed. São Paulo: Ática, 2002.
- LOBATO, J. B. R. M. **Reinações de Narizinho**, 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, Fundação Nacional Pró Memória, 1982.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguagem e classes sociais**. Porto Alegre: Movimento, 1975.
- MATHIAS, R. **Fábulas de Esopo**, São Paulo, Circulo do Livro, 1983.
- PRETI, D. **Sociolinguística os níveis de fala**. São Paulo: Nacional, 1974.
- ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**, 11ª ed. São Paulo: Global Editora, 2006.

DA TEORIA A PRÁTICA: DESVENDANDO A BIOLOGIA CELULAR PARA PROFESSORES DO ALTO SOLIMÕES – AM

Nazimare Cruz Ferreira
Aroldo Justino da Silva
Wanessa Barbosa Costa
Taciana de Carvalho Coutinho.
Instituto de Natureza e Cultura de Benjamin Constant, Universidade Federal do Amazonas
(INC/BC/UFAM).

Palavras-Chave: Biologia celular, capacitação e aprendizagem.

Contato: htinhalindagostosa@hotmail.com

Introdução e Objetivos

A Biologia Celular é um tema central e unificador dos conteúdos da biologia geral, no entanto, este tópico é pouco trabalhado pelos programas de ensino, sendo um dos principais motivos, o fato dos professores não possuírem formação teórico-prática. A compreensão em biologia celular se faz necessária para o entendimento de uma série de conceitos e processos biológicos, tais como: Embriologia, Histologia, Anatomia, Genética e Biologia Molecular. Porém, este conteúdo não é transmitido de maneira clara e objetiva tornando-se uma barreira no processo de ensino-aprendizagem, principalmente pela ausência das aulas práticas em laboratório.

Além ser um local de aprendizagem o laboratório é o local de desenvolvimento do aluno como um todo. Segundo Capeletto (1992) existe uma fundamentação psicológica e pedagógica que sustenta a necessidade de proporcionar a criança e ao adolescente a oportunidade de, por um lado, exercitar habilidades como cooperação, concentração, organização, manipulação de equipamento, e por outro, vivenciar o método científico entendendo como tal a observação de fenômenos, o registro sistematizado de dados, a formulação e o teste de hipótese e a inferências de conclusões.

As aulas de laboratório podem, assim, funcionar como um contraponto das aulas teóricas, como um poderoso catalisador num processo e aquisição de novos conhecimentos, pois a vivência de certa experiência facilita a fixação do conteúdo a ela relacionado descartando-se a idéia de que as atividades experimentais devem servir somente para ilustração da teoria (CAPELETTO, 1992).

Segundo Silva e Schnetzler (2001) a formação de professores envolve o domínio de conteúdos científicos ministrados, a capacidade de questionar a visão simplista do processo pedagógico, bem como avaliar e planejar atividades de ensino e conceber a prática pedagógica como objeto de investigação. Para Tardif (2002) “*O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu*

programa, além de possuir certos conhecimentos relativos à ciência da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

O presente trabalho teve como objetivo avaliar e discutir aspectos da transposição didática da teoria a prática propiciando a atualização em conceitos básicos, priorizando um enfoque contextualizado do conteúdo de Biologia celular para professores do Alto Solimões – AM.

Metodologia

O presente trabalho avaliou e discutiu a teoria e a prática do conteúdo de Biologia celular. O estudo foi realizado a partir da aplicação de questionários subjetivos, realizados com professores de Biologia das Escolas Públicas do Município de Tabatinga e Benjamin Constant. Os professores participaram da capacitação teórica e prática dos conteúdos de Biologia Celular na Escola Estadual Conceição Xavier de Alencar / GM3 e no Instituto de Natureza e Cultura de Benjamin Constant da Universidade Federal do Amazonas.

O trabalho caracteriza-se como uma investigação qualitativa no qual o método utilizado foi à observação e registro de cada professor. A partir dos questionários aplicados foi possível: estabelecer o perfil acadêmico e profissional dos professores, estabelecendo os dados sobre a formação inicial e continuada, prática docente e, as limitações presentes no próprio espaço escolar.

Para a transposição didática do conteúdo abordado foram aplicadas atividades práticas de laboratório.

Discussão e considerações finais

Os professores participantes desse estudo apontaram como fatores dificultadores da atuação em sala de aula, os seguintes pontos:

- a) deficiências na formação inicial, no que diz respeito a disciplina curricular de Biologia celular; a,
- b) não-realização de aulas práticas que lhes permitissem ampliar o conhecimento sobre o tema; e,
- c) a relação entre as disciplinas e a área pedagógica.

Uma série de problemáticas foi verificada no ambiente escolar, tais como: o excesso de carga horária que os impedem de buscar oportunidades de ampliar sua formação; a não utilização dos recursos didáticos para o ensino da Biologia Celular

devido à ausência de formação prática; a falta constante de energia nos Municípios do Alto Solimões, o tempo de aula que não favorece o trabalho no laboratório e o número de alunos por turma.

No Brasil, diversas manifestações tanto sociais quanto econômicas têm praticamente obrigado a sociedade a se opor à escola tradicional e disciplinar. Esta escola caracteriza-se pelo seu alicerce material: o papel e a caneta, o giz e o quadro negro. As autoridades políticas, professores e pesquisadores têm considerado o uso de novas tecnologias na educação um movimento necessário na formação dos alunos, já que a tendência do mercado de trabalho é a máxima exigência do indivíduo quanto às suas qualificações científicas e tecnológicas.

Nesse pressuposto, reportou D'Ambrósio (1986) que estamos entrando na era da "sociedade do conhecimento", onde esta deverá estimular a aquisição, a organização, a geração e a difusão do conhecimento vivo, integrado nos valores e expectativas da sociedade.

Ao considerarmos a problematização do ensino de ciências e biologia no nosso país, notamos que são poucos os programas que buscam auxiliar no aprimoramento dos mesmos. Não contamos, portanto, com um corpo de conhecimentos que tenha surgido como resultado de implementação e avaliação de projetos próprios para a renovação do ensino de ciências e biologia em qualquer nível.

Os resultados obtidos apontam a necessidade de se propor iniciativas para a formação continuada dos professores de Biologia, que contemplem, de forma adequada, a teoria e a prática. Nota-se a partir da realização das atividades teóricas e práticas a necessidade de se rever a organização curricular dos conteúdos de Biologia com vistas a proporcionar maior integração entre as disciplinas e as atividades práticas em sala de aula (Figura 1 e 2).

Embora a importância das aulas práticas seja amplamente reconhecida, de forma geral, nas escolas públicas estas são quase impossíveis de acontecer, pois segundo os professores, não há tempo suficiente para a preparação do material, falta-lhes segurança para controlar a classe, conhecimento para organizar experiências e também não dispõe de equipamentos e instalações adequadas.



Figura 1: Aula teórica do conteúdo de Biologia Celular na Escola Estadual GM-3.
Fonte: Coutinho, 2010.



Figura 2: Professores participantes recebendo orientações práticas sobre pipetagem e vidrarias.
Fonte: Coutinho, 2010.

Através deste trabalho pode-se verificar a falta de domínio dos professores da rede pública de ensino, tanto na teoria como na prática dos assuntos de biologia celular. Aulas práticas que apresentam uma simples metodologia não fazem parte do trabalho curricular deste professores da Região. Quando os professores foram questionados sobre a sua formação docente durante a Universidade, os mesmos responderam que não foram preparados para o simples manuseio do microscópio, principal instrumento utilizado para entender os conteúdos de Biologia Celular.

Várias práticas foram ministradas aos professores, tais como: Extração de DNA vegetal da cebola e do morango, evidenciando a estrutura do núcleo da célula (Figura 3), discutindo o assunto de divisão celular (mitose e meiose). Através das aulas realizadas foi possível observar o entusiasmo dos professores em transpor a teoria para a prática.



Figura 3: Professores participantes em aula prática sobre extração de DNA.
Fonte: Coutinho, 2010.

Outra aula prática realizada foi sobre a fermentação do levedo (Figura 4). Durante a realização desta aula prática, os professores tiveram acesso ao laboratório de ciências da Escola Estadual GM3. Com a realização das aulas teóricas foi verificado as deficiências existentes durante a formação inicial dos professores permitindo montar estratégias de trabalho com o grupo participante. Uma das principais deficiências foi sobre a questão da utilização do microscópio, alguns professores relataram que nunca tinha tido contado com este equipamento, para tanto, foi preparado uma aula teórica sobre o manuseio (figura 5), sobre a leitura de lâminas permanentes (Figura 6) e a preparação de lâminas frescas (Figura 7).



Figura 4: Professores participantes em aula prática sobre fermentação do levedo.
Fonte: Coutinho, 2010.



Figura 5: Professores participantes em aula prática sobre microscopia.
Fonte: Coutinho, 2010.

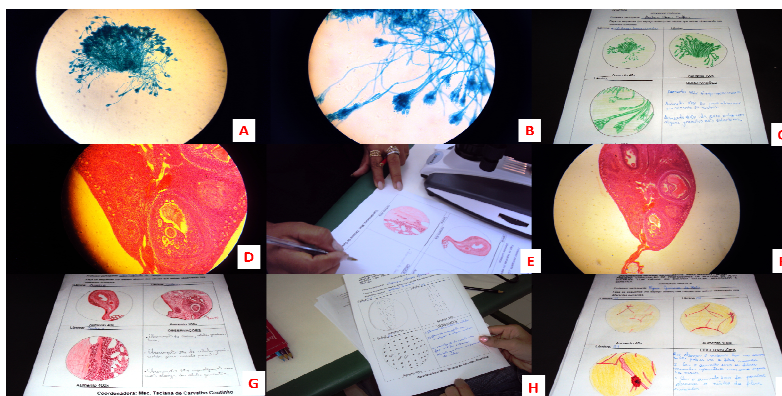


Figura 6: Aula prática de lâminas permanentes A. Lâmina 08 (Fungo Ascomiceto, penicillium). Aumento de 40x. B. Lâmina. Aumento de 400x. C. Esquema do professor participante da lâmina 08 nas resoluções de 40, 100 e 400x. D. Lâmina 49 (Ovário). H. Lâmina 18 (Mitose vegetal, células de raiz). Lâmina 35 (Músculo liso).
Fonte: Coutinho, 2010.



Figura 7: Professores participantes em aula prática sobre microscopia. Noções de profundidade, prática da mucosa.
Fonte: Coutinho, 2010.

Diante das atividades realizadas pode-se verificar que a formação continuada é de fundamental importância para a Região do Alto Solimões, pois não basta apenas investir na estrutura física é necessário que haja a inclusão desses professores nas atividades práticas para que os mesmos possam estar aptos para atuar na transposição da teoria para a prática. É importante ressaltar que a transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica, sempre adotando uma postura cautelosa para transpor seus conteúdos.

REFERÊNCIAS

- CAPELETTO, A. *Biologia e Educação ambiental: Roteiros de trabalho*. Editora Ática, 19.
- D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: Da teoria a prática**. Campinas, SP: Papyrus,. p.80. 1996.92. p.224.

SILVA, L.H. de A.; SCHNETZLER, R.P. (2001). Contribuições de um formador de área científica específica para a futura ação docente de licenciandos em biologia. **Revista Brasileira de Educação em Ciências**, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 63-73, set./dez

TARDIF, M. (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes.

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO ENSINO DE GENÉTICA PARA PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

Leila Caroline Oliveira da Silva
Suzana Araújo Tawil
Nazimare Cruz Ferreira
Taciana de Carvalho Coutinho

Instituto de Natureza e Cultura de Benjamin Constant, Universidade Federal do Amazonas
(INC/BC/UFAM), Escola Estadual Conceição Xavier de Alencar / GM3.

Palavras-Chave: Transposição didática, genética, aprendizagem.

Contato: leilacaroline@hotmail.com

Introdução E Objetivos

A Genética, ciência da hereditariedade é considerada uma das áreas das Ciências Biológicas mais complexas, por apresentar uma diversidade de conceitos de difícil assimilação. No âmbito escolar a apresentação desta disciplina tem encontrado diversos obstáculos, estando presentes a dificuldade na resolução de problemas, a contextualização e a falta de interesse por esta ciência, que atualmente vem assumindo um papel de grande destaque na sociedade em geral, por suas contribuições multidisciplinares.

Acredita-se que um dos principais agravantes desta realidade seja a falta de aulas práticas, fator este que acaba por ocasionar uma significativa lacuna não só na abordagem desta ciência, mas no ensino em geral.

Segundo Smith (1988), a genética é reconhecida por professores e alunos como sendo um dos tópicos mais difíceis da biologia. A ênfase na resolução de problemas tem sido geralmente assumida como sendo possivelmente a maior porção dessa dificuldade.

A complexidade do estudo da genética no ensino deriva em boa parte, da natureza de seus conceitos, que se apresentam claramente incrementados pela necessidade de serem aplicados a estratégias de aprendizagem complexas em si mesmas, como a resolução de problemas (BANET, 1995).

A compreensão e valorização do estudo desta ciência em seus mais diversos níveis são fontes fundamentais para a construção do conhecimento em biologia. Pois estas características serão determinantes no processo de educação não só no que diz respeito às áreas de estudo a ela relacionadas (biologia molecular, evolução, embriologia, histologia e biologia celular) como também a outras áreas da biologia.

É necessário, portanto que se leve em consideração a importância da introdução de estratégias dinâmicas e alternativas que possam ser aplicadas nas

etapas de Ensino Fundamental e Médio que promovam aos alunos uma aprendizagem mais concreta e aproveitável.

Para tornar o processo de fixação desses conceitos mais efetivo e dinâmico, é importante utilizar-se de ferramentas que facilitem o aprendizado. Uma das ferramentas é procurar passar o conhecimento por meio de alguma estratégia em que o aluno sinta prazer em realizá-la. Esse tipo de estratégia tem sido proposta em algumas ciências no Brasil, entre elas a Genética (Pavan,2000).

Considera-se interessante a abordagem de aulas práticas como jogos, utilização da internet, aulas expositivas e de campo, onde tais atividades funcionarão como ferramentas complementares às aulas teóricas, o que possibilitará ao professor uma maior dinamização de suas aulas e também ao aluno uma maior interação com o conteúdo que lhes foi repassado.

As aulas práticas podem ajudar no desenvolvimento de conceitos científicos, além de permitir que os estudantes aprendam como abordar objetivamente o seu mundo e como desenvolver soluções para problemas complexos (LUNETTA, 1991).

Tendo em vista a importância da genética para a alfabetização científica dos alunos e as lacunas apresentadas em relação ao ensino e aprendizado desta área no Alto Solimões, realizou-se uma capacitação para professores de Escolas Públicas nas disciplinas de Ciências e Biologia. A capacitação consistiu em aulas teóricas e práticas ambas voltadas para o conteúdo de genética. Durante as aulas práticas foram propostas aos professores novas alternativas como fonte educacional que possam ser utilizadas durante a prática de ensino.

Portanto, o presente trabalho teve por objetivo propor novas alternativas para o ensino de genética, através de atividades lúdicas e interativas, que funcionem como uma eficiente estratégia no processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

As aulas de capacitação foram desenvolvidas para professores de Ciências e Biologia na Escola Estadual Conceição Xavier de Alencar localizada no Município de Tabatinga, Amazonas, Brasil.

Os professores de Ciências e Biologia participaram de aulas teóricas sendo estas apresentadas de maneira clara e dinâmica com exposição de conteúdos de genética e, filmes relacionados aos temas.

Para abordagem das aulas práticas foram confeccionados diversos jogos didáticos de baixo custo e de fácil confecção relacionados à genética, tais como;

seleção natural, grupos sanguíneos, divisão celular, baralho genético, dentre outros. Estes foram apresentados aos professores como ferramentas criativas e inovadoras que os mesmos podem vir a acrescentar em seu cotidiano de ensino.

Discussão E Considerações Finais

O ensino-aprendizado da genética tem apresentado muitos obstáculos, tais como: falta de capacitação dos professores, ausência de aulas práticas, material didático adequado e outros. Segundo Scheid e Ferrari (2006) nem mesmo os conceitos básicos dessas disciplinas são compreendidos pelos estudantes ao final do ensino médio. De acordo com Mello (2007) os principais agravantes dessa realidade é a dificuldade da transposição didática e falta de domínio dos conteúdos e, como Gordert (2004) explicita também ocorre à carência de metodologias alternativas para a fixação desses conceitos.

Partindo desta problemática foi possível observar que durante o curso de capacitação como o uso de aulas mais dinâmicas e diversificadas foram importantes para proporcionar melhorias no processo de ensino aprendizagem.

Ao serem ministradas as aulas teóricas, percebeu-se o interesse que os professores manifestaram em aprimorar suas técnicas de ensino, pois estes participaram ativamente de cada etapa do curso, apresentando suas dúvidas, como também fornecendo opiniões. Através desta etapa ficou evidenciada a dificuldade que alguns professores encontram em relação a conceitos e resolução de problemas de genética.

Durante a realização das aulas práticas primeiramente houve uma orientação (Figura 1) aos professores sobre o modo de confecção de cada jogo e as regras de como jogá-los, os quais foram aplicados em seguida. A exposição e aplicação permitiu aos professores participantes expor os seus conhecimentos prévios, reavaliar suas dificuldades e também abstrair o máximo de novidades visualizadas.

Ao serem trabalhados os jogos didáticos como uma fonte alternativa de ensino foi possível observar o comportamento dos participantes, a eficácia que as dinâmicas realizadas apresentaram na fixação dos conteúdos abordados e o entusiasmo dos professores ao interagirem entre si e com as atividades lúdicas (Figura 3 e 4).

É interessante destacar que os professores apresentaram melhor desempenho durante a execução das atividades práticas, já que estas se tornaram muito mais divertidas e dinâmicas permitindo-lhes maior facilidade em compreender o conteúdo.

O jogo pedagógico ou didático é aquele fabricado com o objetivo de proporcionar determinadas aprendizagens, diferenciando-se do material pedagógico, por conter o aspecto lúdico (Cunha, 1988). É utilizado para atingir objetivos educacionais, sendo uma alternativa para melhorar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos de difícil visualização (Gomes et al, 2001).

Outro recurso importante utilizado foi a internet, em que os mesmos puderam aprender a manusear e pesquisar sites interativos com um rico material virtual que pode ser facilmente acessado, como vídeos e jogos que possam auxiliar e complementar as aulas de genética. A internet é uma ferramenta que possibilita levar o conhecimento de forma dinâmica e interativa.



Figura 3: Interação dos professores durante a aplicação dos jogos.
Fonte: Coutinho, 2010



Figura 4: Interação dos professores durante a aplicação dos jogos com a equipe do projeto.
Fonte: Coutinho, 2010

Um fator importante a ser ressaltado foi o receio dos professores em abordar a genética em sala de aula, pelo motivo de não apresentarem tanto domínio na área, e principalmente no uso do laboratório e internet como complemento de ensino.

Com relação às dificuldades visualizadas durante todo o curso de capacitação, os professores salientaram que muitas advêm do fato de que durante seu período de formação tanto a nível médio quanto a nível superior não puderam usufruir de aulas práticas e diversificadas que pudessem aprimorar seu aprendizado e lhes garantir uma base mais concreta de domínio na área.

Muitos afirmaram não estarem atualizados com os avanços científicos e tecnológicos, sendo este aspecto fundamental para uma abordagem mais clara e dinâmica da genética no âmbito escolar como também para o desenvolvimento de cidadãos críticos.

De acordo com Justina (2001) quando o conhecimento científico é abordado de uma forma não fragmentada, desmistificada e histórica, pode ser grande a sua contribuição para uma efetiva compreensão pelos estudantes do Ensino Médio, dos limites e aplicações dos avanços científicos, e segundo Inocêncio (2001) os avanços atuais evidenciados na genética terá que fazer com que o sistema educacional brasileiro adéque-se à realidade, aproximando a escola dos novos conceitos.

Em relação ao curso de capacitação, em termos gerais, os professores mostraram-se satisfeitos, avaliando-o como significativamente aproveitável e reconhecendo a importância da transposição didática no Ensino da Genética, evidenciando que as proposta de atividades pedagógicas fornecidas tornaram mais fácil a compreensão e fixação do conteúdo. Expressaram também que estas serão utilizadas em seus processos de práticas educacionais nas Escolas as quais ministram aulas.

Portanto, o presente trabalho permitiu compreender que é indiscutível a importância da construção do conhecimento com qualidade, confirmando assim a importância da melhoria nas técnicas de ensino não só da genética como da biologia em geral.

Referências

BANET, E.; AYUSO, E. Introducción a la genética en la enseñanza secundaria y

bachillerato: I. Contenidos de enseñanza y conocimientos de los alumnos. **Enseñanza de Las Ciências**, v. 13, n. 2, p.137 – 153, 1995.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedo, desafio e descoberta para utilização e confecção de brinquedos**. Rio de Janeiro:FAE, 1988.

GOEDERT, L. 2004. **A formação do professor de biologia na UFSC e o ensino da evolução biológica**. Dissertação de mestrado, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina. 122 p.

GOMES, R. R.; FRIEDRICH, M. **A Contribuição dos jogos didáticos na aprendizagem de conteúdos de Ciências e Biologia**. In: EREBIO, 1, Rio de Janeiro, 2001, **Anais...**, Rio de Janeiro, 2001, p.389-92.

INOCÊNCIO, M. T. et al Doenças hereditárias e não-hereditárias – estratégias de ensino e incentivo. In: CONGRESSO NACIONAL DE GENÉTICA, 47.º, 2001, Águas de Lindóia. **Resumos...**, SBG – Sociedade Brasileira de Genética, 2001. Disponível em: <<http://sites.netsite.com.br/sbgteste/PDF/47/1426.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2006.

JUSTINA, L. A. D. **Ensino de genética e história de conceitos relativos a hereditariedade**. 2001. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

LUNETTA, V. N. **Actividades práticas no ensino da Ciência**. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 2, n. 1, p. 81-90, 1991.

MELLO, G.N. 2007. **Transposição didática, interdisciplinaridade e contextualização**. Disponível em <http://www.namodemello.com.br/>. Acesso em 03 de Dezembro de 2007.

PAVAN, O.H.O. © 2000. **Embaralhando o DNA: operando um terminal genômico**. Ed. UNICAMP, Campinas,SP.

SCHEID, N.M.J. & FERRARI, N. 2006. **A história da ciência como aliada no ensino de genética**. *Genéticanaescola*, 1(1): 17-18.

SMITH, M. U. Successful and unsuccessful problem solving in classical genetic pedigrees. **Journal of Research in Science Teaching**. v. 25, n. 06, p.411-433, 1988.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: JOGOS E BRINCADEIRAS COMO EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Sabryna Raychtock
Denise Lopes Polônio
Camila Gama Baião
Monique Maiques Rezende
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro

Palavras-chave: lúdico, aprendizagem, psicologia da educação.

Contato: sabrynar@gmail.com

Introdução e Objetivos

O presente trabalho tem por objetivo apresentar e analisar experiências advindas da utilização de jogos e atividades lúdicas no ensino superior, criadas a partir da disciplina "Psicologia da Educação", presente nos currículos dos cursos de licenciatura, com o objetivo de ampliar informações, dinamizar a didática e favorecer a aprendizagem e fixação, para uma melhor apropriação dos conteúdos estudados nesta disciplina.

O termo "lúdico" vem do latim, *ludus*, e em sua origem está associado às brincadeiras, aos jogos de regras, à recreação, ao teatro, às competições, etc. A "Educação Lúdica" se dá quando este é utilizado em práticas pedagógicas, e procura estudar e valorizar um novo processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano por meio do uso de brinquedos, jogos e materiais didáticos coligados que sirvam de suporte para que o sujeito da aprendizagem aprenda de forma mais descontraída, efetiva, eficiente e eficaz.

KISHIMOTO (2006) tenta definir o jogo chamando atenção para o fato de que este pode trazer para cada pessoa um significado diferente. Para fins deste trabalho, consideramos "jogo" toda e qualquer atividade lúdica, já que, segundo Piaget (1965), uma ação não é necessariamente lúdica ou adaptativa em sua origem, mas qualquer ação pode transformar-se em jogo, sendo que a diferença entre a conduta adaptativa e o jogo é que este é movido pelo desejo de experimentar prazer e poder.

Segundo Macedo (2009), os jogos e desafios podem favorecer observações a esse respeito e possibilitar análises, promovendo processos favoráveis ao desenvolvimento e a aprendizagem de competências e habilidades dos alunos para pensar e agir com razão diante dos conteúdos que enfrentam em sua educação. Acrescenta ainda ele, que o jogo é uma experiência vivida que pode ser refletida, já que envolve uma lógica (jogar bem) e uma ética (proceder bem).

Lacombe e Lacombe (2002) trazem a idéia de que, na brincadeira, o prazer de construir e o de destruir são idênticos, permitindo que o sujeito reconstrua o aprendizado à sua maneira, já que o *insight* (momento exato em que se realiza a compreensão de algo; ou ainda, segundo Langenscheidt (1999), uma certa realização que envolve uma conexão complicada) ocorre de maneiras diferentes para cada pessoa – porém sempre dentro de determinados limites –, o que nos remete à possibilidade de, da mesma forma, o aluno encontrar no jogo em sala de aula, um lugar de aprender e desaprender (Fresquet, 2006), abrindo espaço assim para que possa reaprender com esta experiência, e no caso do trabalho em questão, entendê-la como metodologia legítima de ensino.

Metodologia

Como metodologia, criamos materiais e atividades lúdicas, como: jogos de cartas e de tabuleiro; perguntas e respostas; atividades de relação entre imagens (fixas e em movimento) e textos referentes ao conteúdo da aula; etc., se baseando nos autores estudados no correr da disciplina, bem como em referenciais teóricos relevantes ao tema de Psicologia da Educação.

Trabalhamos preferencialmente com o tipo de jogo que Piaget classificou como “Jogos de Regras”. Estes são jogos que envolvem a sociabilização dos participantes, na medida em que são estabelecidas regras a serem seguidas igualmente por todos. A maioria dos jogos é atualmente social e propõe um problema que deve ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo se envolve, interage, na busca de atingi-lo. (Spolin, 2007)



Assim, nossos jogos e atividades buscam sempre propor questões que tenham relação direta e/ou indireta com as leituras sugeridas para cada tema e a bibliografia geral do curso. Procuramos aproximar as regras e a jogabilidade de acordo com a teoria de desenvolvimento e aprendizagem estudada na aula, para que não só o jogo sirva como uma atividade de fixação de conteúdos e parâmetro para reprodução na vida profissional dos alunos quando se tornarem professores, mas também como uma demonstração prática de cada temática.

Como resultado preliminar, esperamos suscitar nos alunos maior interesse pela disciplina e, conseqüentemente, um maior registro dos conceitos centrais de cada tema estudado e ainda favorecer a aprendizagem das teorias de psicologia da educação, estimulando a criatividade e sensibilidade dos futuros professores, esperando que tais experiências sirvam de parâmetro para inventar novas formas de tornar as aulas mais interessantes e de múltiplas abordagens em sua prática docente.

A pesquisa consiste em comparar as atividades desenvolvidas semanalmente, em duas turmas fixas, ambas turmas da Licenciaturas, onde cursam alunos de diversos cursos da UFRJ, na disciplina de Psicologia da Educação. As aulas cuja turma foi intitulada *Turma A*, foram oferecidas às quartas-feiras, no horário noturno (18:30 – 21:50). Já as aulas cuja turma foi intitulada *Turma B*, foram oferecidas às sextas-feiras, no horário matutino (07:30 – 11:00).

À *Turma A*, avisamos sempre com antecedência sobre a temática, enfatizando a importância das leituras sugeridas, oferecendo dicas para a preparação dos alunos, enquanto à *Turma B* apenas indicamos a leitura sugerida, sem dar ênfases ou oferecer dicas de qualquer natureza. Pretendemos, com isso, manter um “grupo de controle” para, em nossas análises, considerarmos a importância de uma boa preparação prévia na aquisição de resultados satisfatórios em relação a nossos objetivos.

Além do critério acima citado, levamos em consideração, em nossas análises: o dia e horário em que as aulas eram oferecidas, tanto em relação aos alunos quanto em relação aos regentes da atividade; os cursos de origem dos licenciandos e sua relação e envolvimento com a temática e o tipo de atividade proposta; a faixa etária dos alunos; o grau de interesse demonstrado em relação ao tema e ao modelo da atividade; o tipo de discussão suscitada e privilegiada pelos alunos a partir das atividades; a receptividade dos alunos a cada atividade em questão; as diversas maneiras nas quais foi possível uma aprendizagem eficiente a partir dos jogos, e as diferentes oportunidades que surgiram no decorrer das atividades, além dos

imprevistos que surgiram tanto no planejamento quanto na aplicação dos jogos e a maneira pela qual foram solucionados.

Discussão e Considerações Finais

Observamos que o tema do lúdico na educação do ensino superior é pouco abordado, se compararmos a mesma temática em relação à sua abordagem na Educação Básica, principalmente em se tratando da aplicação de jogos e demais atividades lúdicas nas salas de aula.

Entendemos que a dimensão do lúdico não deve ser limitada pela faixa etária, já que a imaginação e criatividade são qualidades essenciais em qualquer meio profissional, especialmente nas áreas de atuação de professores e pedagogos. Acreditamos que, se a diversão é um meio eficaz de estimular a memória e o aprendizado em crianças, da mesma forma sua aplicabilidade não perde eficiência entre jovens e adultos, devendo este potencial ser igualmente aproveitado.

Desde os primórdios se tem notícia de que o homem brinca. O estudo de impressões arqueológicas e pinturas rupestres apontam que na Antiguidade os jogos já existiam e que os povos mais primitivos faziam o uso de brinquedo. (Brandão e Froeseler, 1997)

O jogo instiga e faz emergir uma energia do coletivo quase esquecida, pouco utilizada e compreendida, muitas vezes depreciada. Teóricos enfatizam a importância do jogo no processo de aprendizagem na infância, desde Rousseau e Dewey, a Piaget e Vygotsky. Mais do que uma mera atividade lúdica, o jogo constitui-se como o cerne da manifestação da inteligência no ser humano. A escola, até hoje, nega o jogo como poderoso instrumento de ensino/aprendizagem. (...) quase sempre o ensino do texto, entendido ainda como uma leitura e escrita apenas, é mal engendrado (...) e textos são recitados de forma mecânica por alunos, se não houver reorientação metodológica.

No começo [da vida], a criança é seu próprio brinquedo, a mãe é seu brinquedo, o espaço que a cerca, tudo é brinquedo, tudo é brincadeira (Altman, 2006). Lacombe e Lacombe (2002) nos trazem a reflexão de que o jogo não se esgota na infância, e que a maioria dos adultos, felizmente, continua jogando durante toda a vida.

O desenvolvimento pleno da pessoa para a vida passa por sua capacidade de lidar com seus sentimentos e elaborar suas experiências em busca de competências individuais e em equipe. Daí a importância de os educadores se instrumentalizarem na

habilidade de utilizar a brincadeira e os jogos como fonte de desenvolvimento individual e em equipe. Usar de um jogo para elaborar uma experiência lúdica, que desenvolva a maturidade integral do ser, significa educar para promover competência numa vida de realizações. Cada vez mais utilizamos o lúdico para colocar em cena o que as pessoas querem aprender sobre si mesmas e sobre suas relações, por se tratar de uma atividade que estimula o pensamento estratégico e coloca em cena os sentimentos agregados aos comportamentos que temos na nossa atuação cotidiana. Somos todos educadores e estamos sempre aprendendo a adquirir novas habilidades. Além do mais, precisamos do lúdico para relaxar nossas tensões, para despertar nosso prazer de viver. O brincar regula nossos mecanismos vitais, podendo despertar nossa perseverança e otimismo diante da tendência de estresse e depressão, na sociedade de mudanças aceleradas em que vivemos. (Brandão e Froeseler, 1997)

Sabemos que é importante manter os pés na realidade. É fundamental, porém, que nos autorizemos a afastarmos dela em alguns momentos para podermos ver esta realidade de uma forma menos linear, mais rica, mais complexa. (...) Então, temos a sensação da fragilidade e da capacidade de revelar belezas escondidas que existem em nós e na realidade, onde estamos ancorados, mas não acorrentados... (Lacombe e Lacombe, 2002)

Bibliografia

- ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na História. in: História das Crianças no Brasil. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRANDÃO, Heliana; FROESELER, Maria das Graças V. G. O livro dos jogos e das brincadeiras: para todas as idades. Belo Horizonte: Editora Leitura, 1997.
- COLL, César e outros. Psicologia do Ensino. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. Psicologia na Educação. São Paulo: Cortez, 1991.
- GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GOMES, Cristiano Mauro Assis. Feuerstein e a construção mediada do conhecimento. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002.
- GOULART, Íris Barbosa. Psicologia da Educação - fundamentos aplicados à prática pedagógica. 6ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

KUPFER, Maria Cristina. Freud e a Educação: O Mestre do Impossível. São Paulo: Editora Scipione, 3ª edição, 2000.

LACOMBE, Anna Maria; LACOMBE, Ana Luísa. Acender um Fogo - O jogo e o Teatro na escola. Rio de Janeiro, 2002.

LEONTIEV, Aléxis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento Um processo sócio-histórico. São Paulo: editora Scipione, 2001.

PAÍN, Sara. A função da ignorância / tradução, Maria Elísia Valliatti Flores. – ed. Ver. E atual. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA, 1999.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SPOLIN, Viola. Jogos Teatrais na Sala de Aula: Um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Roimanovich e WALLON, Henry. As origens do caráter na criança. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WERTSCH, James V.; RÍO, Pablo del; ALVAREZ, Amelia. Estudos socioculturais da mente. / tradução, Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

UTILIZANDO HISTÓRIA EM QUADRINHOS NA APRENDIZAGEM

Ana Luiza de Souza Carvalho

Dora Takiya Bonadio

Simone Priscila Marciano Melz

Celso Socorro Oliveira

Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, UNESP - Bauru – SP, Brasil
PROEX - (LEIA – Laboratório de Ensino Informatizado e Aprendizagem, Departamento de
Computação, Faculdade de Ciências).

Palavras-Chave: Educação; Histórias em Quadrinhos; Equivalência

Contato: analuiza.alsc@yahoo.com; dorabonadio@gmail.com; simonemelz@gmail.com;
celso_s_o@yahoo.com.br

Introdução

No presente resumo, busca-se apresentar as efetivas contribuições e relevância do desenho estilo cartum em parceria com a arte seqüencial (HQs- história em quadrinhos), para a comunicação e aprendizagem. Com seu traço simplificado e abstrato, este estilo de desenho garantiu espaço permanente e importante nos veículos de comunicação de massa desde o fim do século XIX, época em que era publicado em jornais na forma de caricaturas, e mais tarde na forma de tirinhas humorísticas. As representações de imagens humanas por meio do traço cartunizado apresentam-se como eficiente meio de comunicação e transmissão de conhecimentos. Uma vez percebida a necessidade de atingir diferentes públicos em diferentes faixas etárias, as HQs podem chamar atenção até mesmo dos não alfabetizados e utilizando a Semiótica, passar a idéia da mensagem da mesma forma. O formato interessante e divertido atrai leitores pra o assunto, valorizando e difundindo com mais rapidez o conhecimento.

O cartum pode ser usado como forte ferramenta de transmissão de informações e incentivo visual ao aprendizado. Aliar a teoria à imagem universal do cartum estimula diretamente o público a buscar maiores informações e conhecer melhor o tema abordado. A utilização das HQs em meio acadêmico não é novidade, mas ainda é pouco explorada devido à falta de profissionais formados para usar esse tipo de linguagem, com a didática necessária para se transmitir o conteúdo por meio dela. No Brasil os quadrinhos foram bastante utilizados na era Vargas para fins políticos. Na educação brasileira existe o programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que amplia sua lista de obras quadrinizadas com a participação de professores e alunos que, por meio de pesquisas, comprovam o sucesso da HQ como ferramenta de ensino.

O jornalista Djota Carvalho, autor da tira Só Dando Gizada e do livro “A Educação está no Gibi” (Papyrus Editora), afirma: “Quem pensa em HQ apenas como entretenimento e não como um meio de comunicação eficiente está redondamente enganado. Nos quadrinhos, é possível criar e recriar cenas para as quais não existem registro fotográfico, é possível agregar imagens a textos mais frios conferindo vida a eles.” Em termos de ensino, as HQs e seus elementos cumprem um importante papel, sendo também responsáveis pela “alfabetização” não apenas gramatical, mas também visual, simbólica do público leitor. “Durante os últimos anos, o tema da leitura tem sido diretamente vinculado ao conceito de alfabetização;... aprender a ler... tem significado aprender a ler palavras... Mas... gradualmente a leitura foi se tornando objeto de um exame mais detalhado. Pesquisas recentes mostram que a leitura de palavras é apenas um subconjunto de uma atividade humana mais geral, que inclui a decodificação de símbolos, a integração e a organização de informações... Na verdade, pode-se pensar na leitura – no sentido mais geral - como uma forma de atividade de percepção. A leitura de palavras é uma manifestação dessa atividade; mas existem muitas outras leituras - de figuras, mapas, diagramas, circuitos, notas musicais...” (WOLF In: EISNER, 1989, p.8).

Objetivos

Baseando-se nos estudos de Psicologia a respeito da técnica de Matching-To-Sample (MTS), ou “Emparelhamento de Acordo com o Modelo”, elaborou-se um livreto explicativo utilizando-se do traços característicos do cartum para se compreender melhor a Equivalência de Estímulos (tema da Análise do Comportamento na Psicologia) de forma simplificada, destinando-se a pessoas que não têm contado com tal assunto, mas é rico para mães entenderem como se dá o processo de aprendizagem de seus filhos a partir de seu nascimento.

Devido a sua probabilidade de utilização em diversas áreas: como a de entretenimento, instrução e comportamento, decidiu-se que o melhor recurso para a elaboração deste projeto seria a aplicação do cartum.

Por ser um assunto sério e complexo, retirado da Psicologia, a qual grande parte do público alvo não tem acesso por falta de conhecimento no assunto, esta sendo elaborado um livreto para auxiliar os pais na educação de seus filhos.

O objetivo principal é criar uma mensagem que seja útil para todo público alvo (pais e leigos), já que poucos saberiam pesquisar sobre esse assunto dentro da

Psicologia, e se tiverem conhecimento de sua importância encontrariam informações difíceis e não diretamente direcionada à educação de seus filhos.

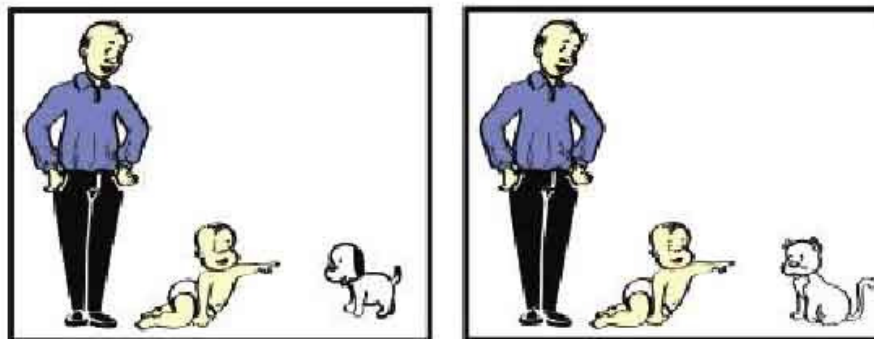
Metodologia

Reuniões semanais estão sendo realizadas no LEIA (Laboratório de Ensino Informatizado e Aprendizagem), para desenvolver este livreto de maneira criativa e dinâmica de se explicar o conceito de Equivalência de Estímulos, utilizando-se de uma linguagem pouco explorada no meio acadêmico para que prendesse a atenção do leitor e passasse a informação de forma agradável e menos cansativa. Para se chegar em um resultado satisfatório, o encontro conta com a participação das graduandas: Ana Luiza de Souza Carvalho, Dora Takiya Bonadio e Simone Melz, sob a orientação do Prof. Dr. Celso Socorro Oliveira.

Será elaborada uma previa do livreto para ser exposta para outros profissionais nas áreas de Pedagogia e Psicologia, para que este seja criticado e assim possa ser melhorado antes do trabalho final. Com essa previa também será feita uma pesquisa com o público alvo, para ouvir suas opiniões.

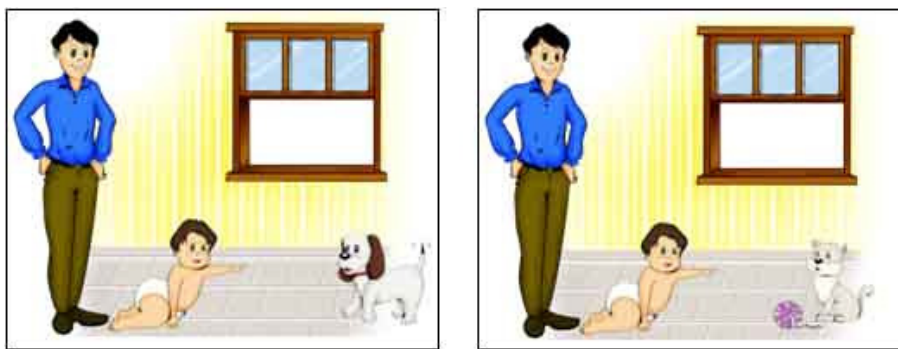
Discussão

Após uma avaliação técnica do primeiro produto por alunos das áreas da matemática e psicologia e, tendo em vista uma resposta satisfatória, a publicação foi apresentada no CONPSI – 6º Congresso Norte-Nordeste de Psicologia, ocorrido nos dias 6, 7, 8 e 9 de maio de 2009, em Belém, Pará. Os alunos presentes no Congresso fizeram observações positivas a respeito do recurso utilizado para abordar um assunto complexo como o apresentado, o que levou à elaboração de uma segunda e mais completa edição do livreto. Este trabalho foi apresentado também no I CPAC (I Congresso de Psicologia e Análise do Comportamento), de 13 a 15 de maio de 2010, em Londrina, trazendo boas observações. Ambos explicaram que o uso da linguagem



empregada no mesmo facilita a compreensão e torna menos monótona a leitura.

Anteriormente o trabalho foi elaborado para outro publico e trabalhava com Psicologia e Matemática em um mesmo assunto. Discussões levaram a pensar que talvez fosse mais vantajoso utilizar esta linguagem mais simplificada e ilustrada para pessoas leigas no assunto, pois desistiriam de ler tal temática se fosse abordada com termos técnicos. Como o assunto de Psicologia e Matemática eram exemplificados principalmente no processo e evolução da aprendizagem das crianças, surgiu a idéia de trabalhar o livreto voltado principalmente para leigos que se beneficiariam com esta informação.



Com a elaboração do primeiro livreto e seu retorno positivo, pretende-se agora elaborar uma nova edição, mais completa, com a utilização desta mesma linguagem, mas voltada para outro publico. Mesmo tendo esse bom retorno, o livreto estava pouco complexo para pessoas que trabalham na área e precisaria de outro enfoque para chamar sua atenção. A linguagem se manteve, pois o desenho trás ao leitor uma identificação com o personagem, sem contar o beneficio de tornar a leitura mais prazerosa. Como explica Eisner: "A própria relação ou identificação evocada pela representação ou dramatização numa seqüência de figuras é instrutiva. As pessoas aprendem por imitação, e nesse caso o leitor pode facilmente deduzir, a partir da sua própria experiência, as ações intermediárias ou de conexão... Não tendo a rigidez da fotografia, a generalização ampla da obra de arte gráfica permite o exagero, que pode atingir o seu objetivo e influenciar o leitor com mais rapidez." (Eisner, 1989, p.141).

Considerações Finais

Os estudos sobre Equivalência de Estímulos e Grafos, utilizando quadrinhos, demonstra que a linguagem iconográfica deste meio de comunicação torna mais inteligível a técnica de MTS, o que facilita a compreensão e torna menos monótona a

leitura. Porém o estilo de traço não chamaria atenção de pessoas envolvidas no assunto por dar um ar humorístico e até mesmo infantil. Mesmo com o retorno positivo o livreto perto de outros livros didático poderia perder seu valor, por isso o material seria melhor aproveitado se o assunto fosse desenvolvido pra outro leitor.

Contudo, defende-se a utilização dos quadrinhos na educação básica, de modo a facilitar essa interação do indivíduo com o meio em que vive e suas relações interpessoais: “Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente – a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos isoladamente, teria dificuldades para atingir. Na medida em que esta interligação texto/imagem ocorre nos quadrinhos com uma dinâmica própria e complementar, representa muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem à outra – como acontece, por exemplo, nos livros ilustrados – mas a criação de um novo nível de comunicação, que amplia a possibilidade de compreensão do conteúdo programático por parte dos alunos.”(Vergueiro, 2004, p.22).

Aliar a teoria à imagem amigável do cartum termina por estimular de forma direta o público a buscar maiores informações e conhecer melhor o tema apresentado, principalmente por agradar grande parte do público, sem restrição de faixa etária. “O uso de vários sistemas de signos possibilitou o aumento do controle sobre a psique humana, e todas as pessoas contemporâneas fazem uso de muitos desses sistemas culturais em seu funcionamento mental. Quando sistemas de signos eram incluídos no funcionamento mental, Vygotsky falava de processos psicológicos “instrumentais”, “culturais” ou “superiores”.(Van der Veer & Valsiner, 2001, p.243)”

Ambos tipos de linguagem, escrita e figurativa entrelaçadas entre si, podem aumentar o nível de entendimento, pois uma complementar a outra. Um tema que o ouvinte não está familiarizado será melhor recebido se for reforçado com algo de sua vida diária. Neste sentido, o cartum além de colocar o leitor mais próximo de um assunto desconhecido, pode também criar a identificação leitor-quadrinho, devido à simbologia da imagem obtida através do desenho.

Referências Bibliográficas

- CIRNE, Moacy. História e Crítica dos Quadrinhos Brasileiros. Rio de Janeiro: Europa Empresa Gráfica e Editora, 1990
- EISNER, W. Quadrinhos e Arte Sequencial. São Paulo: Martins Fontes, 1989

MCCLOUD, Scott. Desvendando os Quadrinhos. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda, 2005.

PATATI, C; BRAGA, F. Almanaque dos Quadrinhos: 100 anos de uma mídia popular. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006

VERGUEIRO, W. et al. Como usar história em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004

<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/6iCreice.pdf>

TRANSFERÊNCIAS DE CONHECIMENTOS ENTRE DUAS LÍNGUAS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA EM UMA ESCOLA BILÍNGUE

Gabriela Leutiwiler Manaia
Ana Cláudia Lorenzetti Teixeira
Sofia Rosanti
Juliana Pereira de Albuquerque Storniolo

Palavras-Chave: alfabetização, bilinguismo, educação.

e-mail: gabi.manaia@gmail.com; anaclaudiateixeira@hotmail.com; sofyrosanti@yahoo.com.br; juliana.storniolo@escolafourc.com.br

Introdução E Objetivos

Pretendemos neste trabalho, fazer uma análise das transferências feitas ou não entre duas línguas ensinadas a alunos de uma escola bilíngue durante o ciclo de alfabetização, de duas línguas, a (L1) e (L2), sendo a primeira, a língua portuguesa e a segunda a língua inglesa. Além disso, citaremos alguns pesquisadores internacionais tais como Jim Cummings, Stephen Krashen, JoEllen Simpson e Fred Genesee que relatam resultados sobre experiências em um contexto bilíngue. Nossos objetivos estão relacionados a identificar as relações que as crianças desenvolvem durante o processo de aquisição da escrita em duas línguas e discutir as transferências cognitivas que ocorrem no ensino bilíngue.

Metodologia

Foi realizada pesquisa bibliográfica a fim de fundamentar nossas observações durante o processo de alfabetização em duas línguas no ciclo primário I de uma escola particular bilíngüe na cidade de Bauru. Sendo um grupo multi-seriado trabalhamos com primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental I. A escola chamada FourC Bilingual Academy traz uma metodologia inovadora e pioneira para o município, baseada nos princípios da Whole Language, ou seja, aquisição da língua oral e escrita, da leitura pela compreensão global do significado, partindo do todo para as partes. O aprendizado é contínuo e constante, além disso, procuramos realizar atividades que prezem a autonomia, o pensamento crítico, a cidadania, a colaboração e a cultura.

Nossos relatos são provenientes das avaliações diárias e contínuas que temos realizado desde que a escola foi fundada em novembro de 2008.

Na FourC Bilingual Academy, o processo de aprendizado bilíngue acontece de forma intensa, ativa e relevante, com a meta de formar pessoas com motivação e

vontade para aprender e ensinar para sempre. A língua inglesa é mais um dos meios para alcançarmos nossos objetivos. Aqui temos dois professores por sala de aula, um professor que ministra as aulas em português, e uma em inglês. O planejamento é feito integrando as duas línguas. Não há tradução. 60% do conteúdo diário são apresentados em português e 40% em inglês. Lembrando, entretanto, que a competência de domínio fluente de outra língua é desenvolvida em sua plenitude pelos alunos que começam na Educação Infantil. Quanto mais tempo exposto ao desenvolvimento de aquisição de outra língua mais facilidade de compreensão, de oralidade e de escrita. Integra-se também, junto à educação bilíngue e multicultural, formação intelectual, social e emocional, de maneira integrada, harmoniosa e progressiva, indispensável para o exercício de cidadania crítica, ética, solidária e participativa. Respeitamos e valorizamos o desenvolvimento cognitivo individual de cada aluno fornecendo oportunidades de crescimento acadêmico e linguístico conforme as singularidades do mesmo.

Além disso, entendemos que a língua é meio e objeto de ensino, já que é possível ensiná-la através do conteúdo de diferentes disciplinas. As disciplinas se completam, por esse motivo, escolhemos um tema guia trimestral para atingirmos nossos objetivos linguísticos e de conteúdo. As aulas têm como foco as descobertas com os alunos. Os professores atuam como mediadores, utilizando, ora como modelos ora como facilitadores, ministrando lições que guiarão suas descobertas. Krashen (1982, p. 162) afirma a respeito do interesse das crianças que as aulas em uma segunda língua devem ser tão interessantes para os alunos, com a finalidade de que eles se engajem de tal forma que esqueçam que, na verdade, estão utilizando outra língua. E ainda, para entendermos melhor sobre a integração entre língua e conteúdo, temos essa afirmação de Krashen (1982, p. 170):

Immersion bilingual programs have demonstrated what is possible in second language acquisition using subject matter. In immersion programs [...] they are taught their academic subjects totally in the second language. In what is known as "total early immersion", input in the second language begins in kindergarten. Late immersion programs may begin later, after the children have had at least a year of instruction in the second language. The immersion programs appear to be successful in many ways. The many reports that have been published confirm over and over that immersion students acquire high levels of competency in the second language (while they may not reach native-like levels, they outperform peers who have had standard foreign language classes), they make normal progress in school, doing as well in subject-matter as monolinguals, and they do not fall behind peers in first language development.

Para que alcancemos esse desenvolvimento do aluno, precisamos, também, verificar o que não é recomendado. Segundo Cummings (2005, p. 9) em uma educação bilíngue devemos evitar: que instruções importantes sejam dadas na língua alvo, seja a língua materna ou a estrangeira, sem recursos que facilitem a

compreensão; que o uso de dicionários bilíngues sejam desencorajados; que traduções aconteçam, uma vez que pode ocorrer uma acomodação; e que as duas línguas sejam rigidamente separadas, nunca trabalhadas em conjunto. A partir de nossas experiências, percebemos que evitar os itens citados acima acelera o processo de aprendizado, uma vez que os alunos são instigados a descobrir meios de solucionar problemas, tornando a aprendizagem mais significativa, além disso, usamos recursos visuais e materiais manipulativos para encorajar e clarificar a compreensão. Os dois professores, língua materna e língua estrangeira, passam o dia juntos na sala e trabalham de forma integrada, respeitando um tema e vocabulários acadêmicos.

Os alunos estão imersos em um ambiente leitor e escritor das duas línguas. As atividades interdisciplinares propostas incentivam os alunos a buscarem informações escritas nas duas línguas e usarem aquelas que preferirem para se manifestarem espontaneamente. Há um questionamento sobre o quanto o aprendizado de uma língua interfere no aprendizado da outra. Em nosso cotidiano é possível perceber as hipóteses de escrita construídas nas duas línguas e como a criança reflete sobre as contrações lingüísticas partindo do processo de transferência e comparação de uma língua com a outra.

Para esta análise, utilizamos textos espontâneos produzidos diariamente pelas crianças durante a escrita de um diário relatando fatos do cotidiano que ela julgue importante. Também faremos relatos de nossa própria prática, onde observamos a construção da linguagem em ambiente bilíngüe.

Discussão E Considerações Finais

Ao contrário da filosofia seguida pela FourC, o ensino tradicional visa, principalmente, embutir conteúdo no aluno e o professor é o único encarregado para que isso ocorra. O professor é a fonte única de todo conhecimento, o aluno, na verdade, não participa do processo, acaba sendo um ser passivo, que somente recebe as informações fornecidas. Informações tais que, no caso do processo de alfabetização, são sons, letras e sílabas, a serem memorizadas, codificadas, copiadas e repetidas. Tudo sem que haja, necessariamente, um significado real para o mesmo, e sem que ele possa se utilizar de seu conhecimento prévio, para a construção deste novo conhecimento.

As práticas convencionais levam, todavia, a que a expressão escrita se confunda com a possibilidade de repetir fórmulas estereotipadas, a que se pratique uma escrita fora de contexto, sem nenhuma função comunicativa real e nem sequer com a função de preservar informação.

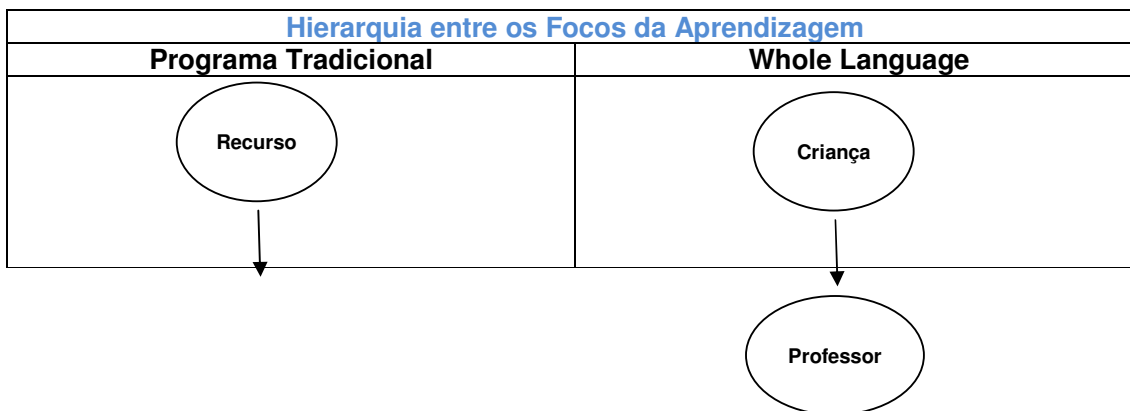
(FERREIRO, 1992, p.18)

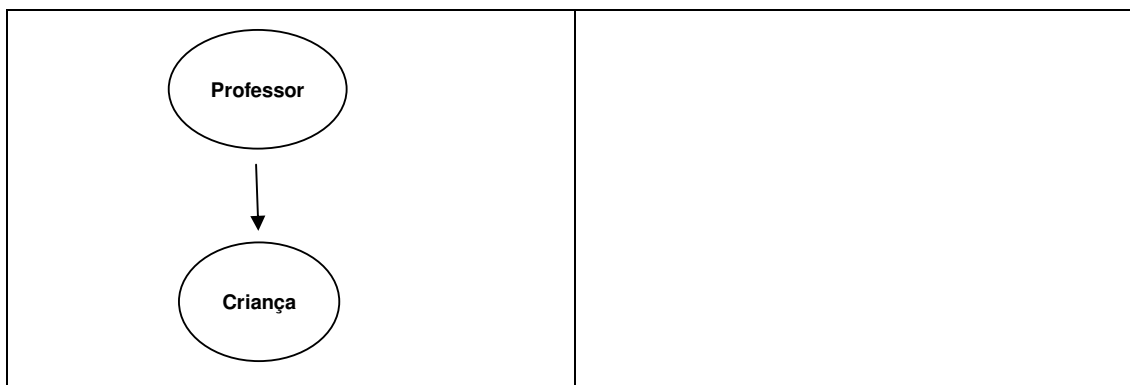
Em suas pesquisas, Ferreiro constatou que alunos advindos de uma educação convencional chegam, muitas vezes, à fase adulta com alguns resultados que refletem diretamente na língua escrita. Tornam-se adultos inseguros para expressarem na escrita o que conseguem expressar na língua oral. Ou por terem um vocabulário precário, limitado e temem cometer erros ortográficos, ou até mesmo, por não se sentirem confortáveis e seguros ao realizar algo que não dominam, por que na época em que deveriam ter desenvolvido essa habilidade, foram podados e julgados pelos próprios professores. Esses resultados podem ir além, trazendo déficits que os prejudicam quando esses atingem a vida universitária.

Um dos resultados é, uma vez mais, um déficit bem conhecido em nível dos cursos médios e superior: os estudantes não sabem resumir um texto, não são capazes de reconhecer as idéias principais e, o que é pior, não sabem seguir uma linha argumentativa de modo a identificar se as conclusões que se apresentam são coerentes com a argumentação precedente. Portanto, não são leitores críticos capazes de perguntar-se, diante de um texto, se há razões para compartilhar do ponto de vista ou da argumentação do autor.

(FERREIRO, 1993, p.18)

Para Ferreiro, o primeiro grande passo a se dar para mudar esta realidade é entender que a escrita não advém da escola, não é um objeto social e exclusivo da escola, mas que, na verdade, *“a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso”* (1993, p.20). Nosso trabalho como professores dentro da FourC se estabelece nessa verdade. Ser um meio facilitador e não dominador deste processo. É o lugar onde as crianças encontram meios para desenvolver habilidades que as ajudarão a utilizar seus meios de comunicação, tanto oral quanto escrito, fora da escola em seus diversos contextos. E isso é realizado em ambas as línguas e de forma integrada, sem que haja separação em momentos específicos. A proposta pedagógica da escola FourC é baseada no Whole Language, modelo de letramento desenvolvido na Nova Zelândia há 30 anos. Entendemos a aquisição da linguagem oral e escrita, bem como da leitura pela compreensão global de significado, ou seja, do todo para as partes. É um modelo fundamentado em três apoios chaves: conhecendo o aprendiz, conhecendo os recursos e conhecendo a abordagem, incluindo as interações entre esses suportes, (Richard C. Owen Publishers, Inc. 1992, p.11).





Analisando a tabela acima, percebemos que o foco dessa abordagem está, então, na criança, ela constrói seus conhecimentos através de exploração de materiais juntamente com a orientação do professor, para depois chegar a um conceito, como encontrado em livros, os recursos das crianças. Ao contrário, a educação tradicional coloca o foco no conceito, na sequência na explanação do professor e por último na criança. Daquela forma, entendemos que a alfabetização, independentemente de qual língua se ensina, precisa ter significado para as crianças, por isso a necessidade de explorar livros e figuras, bem como arriscar-se a escrever, pois assim, antes de apresentarmos um conteúdo acadêmico, as crianças terão antecipadamente uma experiência com o foco de estudo, criando um aprendizado mais significativo.

A alfabetização não é um momento de vida, mas sim a língua é um aprendizado contínuo e constante e a compreensão da língua se dá mediante o exercício de uso da leitura, da escrita e da linguagem.

De acordo com Genesee (2004 p.2), a educação bilíngue é definida respeitando três importantes características: objetivos linguísticos, abordagem pedagógica e níveis de escolaridade. Especificamente, a educação bilíngue é definida como a educação que visa promover a competência bilíngue usando as duas línguas como meio de instrução para porções significantes de currículo acadêmico.

Entretanto, segundo Simpson (2005, p. 101) existe um paradigma de que quando ensinamos, principalmente, a escrita em uma segunda língua (L2), há transferência de habilidades e padrões estruturais da língua materna (L1). Entretanto, nossa experiência enquanto educadoras em uma escola bilíngue nos faz refletir que o contrário também pode acontecer, ou seja, estruturas da L2 interferindo na escrita e leitura em L1.

E, de acordo com o mesmo autor, podemos considerar que essa pode ser uma vantagem para crianças que são alfabetizadas em duas línguas, uma vez que Simpson acredita que a transferência de estruturas de uma língua para outra são

eficazes a partir do momento em que a criança passa a se desenvolver cognitivamente de forma perceber convenções de leitura e escrita, ou seja, componentes estruturais, similares nas duas línguas, além disso, a criança também começa a ficar mais atenta às estratégias necessárias para transferir seus conhecimentos prévios entre as línguas utilizadas.

Analisando diariamente, as escritas e leituras de nossos alunos nas duas línguas, percebemos que as transferências são comuns, tanto da L1 para L2, como o inverso, entretanto em alguns casos isso não acontece. Muitas vezes, notamos que existe uma preocupação maior quando se escreve e lê um texto em L2, logo, crianças que apresentam, por exemplo, trocas entre sons surdos e sonoros em L1, não cometem o mesmo erro em L2. Sendo assim, a segunda língua poderá servir como suporte para auxiliar as crianças a compreenderem melhor as diferenças sonoras, aguçando suas percepções auditivas. Para que possamos saber até onde a L2 consegue ajudar no desenvolvimento da L1, e vice-versa, pesquisas poderiam ser realizadas na própria escola, contrastando as duas línguas.

In summary, depending on the sociolinguistic situation, five types of transfer are possible: transfer of conceptual elements (e.g. understanding the concepts of photosynthesis); transfer of metacognitive and metalinguistic strategies (e.g. strategies of visualizing, use of graphic organizers, mnemonic devices, vocabulary acquisition strategies, etc.); transfer of pragmatic aspects of language use (willingness to take risks in communication through L2, ability to use paralinguistic features such as gestures to aid communication, etc.); transfer specific linguistic elements (knowledge of the meaning of *photo* in *photosynthesis*); transfer of phonological awareness – the knowledge that words are composed of distinct sounds.

(CUMMINGS, 2005, p.5)

Outro ponto importante é a questão do conteúdo, isto é, qual o significado do que será ensinado para as crianças tem para elas. A compreensão só será significativa se houver relação com aquilo que os alunos são capazes de compreender.

It is easy to speak of elements as contributing "meaning" to written words, but elements do not themselves have meaning to contribute. In fact, words (and thus elements) do not have in mind. Meanings are in the mind, not in the word. What words (and elements) do have and what makes it possible for them to be used to express people's meaning, is **content**.

(CUMMINGS, 1935, p.35)

Sendo assim, observamos que cabe aos professores respeitar o tempo de cada aluno para construir significados e se expressar ou compreender em uma segunda língua.

Em nossas experiências, foi possível visualizar que existe uma vontade espontânea para a leitura de materiais em L2. Isso está sendo trabalhado de forma a incentivá-los a continuar uma leitura prazerosa, para que criem o hábito de ler, sem forçá-los a avaliações de desempenho, via conceituações, nessa idade. Essas atitudes

vão ao encontro das ideias de Krashen (1982, p.165), que lista requisitos para o aprendizado significativo de leitura em segunda língua:

(i) *Comprehensible*. We have defined pleasure reading as reading that is comprehensible, so there is no problem here. I would like to note, however, that pleasure reading is made comprehensible by the reader's own selection of passages and texts, and by the rejection of reading material that is too difficult. The success of pleasure reading thus depends on the reader's willingness to find material at his level and reject material that is beyond him.

(ii) *Interesting/relevant*. Reading as defined here is by definition interesting and relevant, since the student has the option (which must be exercised) of only reading things that are of personal interest.

(iii) *Not grammatically sequenced*. This requirement is met, unless the student insists on reading specially-prepared pedagogical materials.

(iv) *Quantity*. Reading certainly has the potential for satisfying this requirement. The only problems are practical: the availability of materials, their cost, and the students' time.

(v) *Filter level*. If the student is able to find materials that are comprehensible and that are interesting, this requirement is easily met. There is no frustration caused by incomprehensible messages, no early demands for output, no demands for premature grammatical accuracy. The pleasure reader should be completely off the defensive.

(vi) *Tools for conversational management*. Pleasure reading might even make a contribution toward meeting this requirement, if the texts read include some dialogue.

Simpson (2005, p.114) enfatiza ainda que a quantidade de tempo de instrução em L2 influencia na maneira de como as crianças escrevem, além disso, há um progresso gradual que determina uma escrita simples de uma mais sofisticada. Essa ideia vai ao encontro com o proposto por Cummings (2005, p.5) que enfatiza que há relação direta entre a exposição em uma língua e a aquisição naquela língua, quanto maior o tempo trabalhando com determinada língua, mais hipóteses serão criadas sobre a língua alvo. É preciso considerar, contudo, que o objetivo de nossa escola não é formar leitores e escritores em L2 logo no primeiro ciclo do ensino fundamental 1, mas formar bases sólidas de conhecimento prévio para uso posterior. O que constatamos foi a necessidade de alguns alunos em escrever para aprofundar ou até mesmo divulgar informações entre os colegas e os professores nos momentos em L2. Além disso, existe uma curiosidade natural pela segunda língua que impulsiona os alunos a procurarem a leitura e a escrita de forma natural, como meio de conhecer todas as possibilidades de comunicação em L2, assim como feito em L1.

Referências

CUMMINGS, Donald Wayne. **American English Spelling: an informal description**.

United States of America: The Johns Hopkins University Press, 1935.

CUMMINGS, Jim. **Teaching for Cross-Language transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls**. In: TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two languages in the EFL Setting. Istanbul: The University of Toronto, 2005.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GENESSE, Fred. **What Do We Know About Bilingual Education for Majority Language Students?** In: BHATIA, T.K.; RITCHIE (eds): *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism*. Malden: Blackwell, 2004.

KRASHEN, Stephen D.: **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

RICHARDS C. OWEN PUBLISHERS, INC. **Whole Language in the classroom**. Richard C. Owen Publishers, Inc., 1992.

SIMPSON, JoEllen M.: **A look at Early Childhood Writing in English and Spanish in a Bilingual School in Ecuador**. In: MEJÍA, Anne-Marie de (org.) *Bilingual Education in South America*. Great Britain: Library of Congress Cataloging in Publication Data, 2005.

PROJETO PIBID-BIOLOGIA-UFTM: CONHECENDO A REALIDADE ESCOLAR

Fernanda Velasco Fernandes de Jesus

Rafael Lima Martins

Wêrana Myriam da Silva

Simone Acrani

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – MG – CAPES-DEB

e-mail: Proposta Pedagógica; Regimento Escolar; Projeto Político Pedagógico 2010 – Escola Estadual Professora Corina de Oliveira

Introdução e objetivos

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), promovido com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC), tem por finalidade estimular o início à docência de estudantes das Instituições Federais de Educação Superior, em cursos de licenciatura, para atuar na Educação Básica pública (CAPES/DEB, 2009).

O PIBID da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, procura promover a integração entre os alunos dos cursos de licenciaturas da instituição com as escolas de educação básica participantes, incentivando a formação de professores para o Ensino Fundamental e Médio.

As ações desenvolvidas durante a realização do PIBID-BIOLOGIA-UFTM objetivam: elevar a qualidade das ações acadêmicas dos cursos de Licenciaturas através da integração do ensino, pesquisa e extensão, articulando ações da formação docente inicial e continuada com a educação básica do sistema público; estabelecer projetos de cooperação com escolas da rede pública buscando elevar a qualidade da graduação e do ensino de Ciências e Biologia na educação básica; possibilitar aos licenciandos uma formação que valoriza a escola pública como espaço social de experiências para a construção do conhecimento; o contato com o chão da escola – os projetos políticos pedagógicos, o dia-a-dia da sala de aula, as diretrizes curriculares, etc; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente na área de Biologia; identificar problemas no processo ensino-aprendizagem na área de Ciências Biológicas e fomentar experiências metodológicas e práticas docentes que se orientem para a superação dos mesmos, sempre que possível, utilizando recursos de tecnologia da informação e da comunicação (Internet, correio eletrônico, *blogs*, *webquest*); possibilitar aos alunos do ensino médio o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe; da interação da escola com a comunidade; aproximar o professor da educação básica das diferentes metodologias de ensino-aprendizagem de forma a trazê-lo para uma nova realidade

profissional e colocar o futuro professor de Biologia em contato direto e contínuo com o ambiente escolar, desde o início de sua formação acadêmica (Acrani, 2010).

As atividades do PIBID-BIOLOGIA-UFTM estão sendo realizadas em duas Escolas Estaduais da cidade de Uberaba – MG (Professora Corina de Oliveira e Santa Terezinha). As duas escolas foram escolhidas por apresentarem Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB antagônicos, como mostra a figura 1.

Tabela 1 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 2005 e 2007, das Escolas de Ensino Fundamental Seleccionadas, em Uberaba-MG.

| Brasil, Estado de Minas Gerais e Nome da Escola | IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica | | | |
|---|---|-------------|---------------|-------------|
| | 2005 | | 2007 | |
| | Anos Iniciais | Anos Finais | Anos Iniciais | Anos Finais |
| BRASIL | 3,8 | 3,8 | 4,2 | 3,5 |
| MINAS GERAIS | 4,9 | 3,6 | 4,9 | 3,7 |
| E.E. Profª Corina de Oliveira | - | 4,1 | - | 5,4 |
| E.E. Santa Terezinha | 4,3 | 3,5 | 3,7 | 3,1 |

Nos primeiros encontros, os alunos participantes do PIBID-BIOLOGIA foram preparados teoricamente através da realização de várias oficinas, onde temas como ética, respeito, projeto político pedagógico e concepções pedagógicas que orientam a prática docente foram abordados (Borges e cols., 2010). A partir daí, os alunos iniciaram o trabalho de levantamento da realidade escolar (aspectos físicos e pedagógicos). Dessa forma, podemos dizer que o objetivo dessa fase do projeto foi promover a aproximação dos graduandos e da realidade escolar.

Metodologia

Os vinte alunos bolsistas do PIBID-BIOLOGIA-UFTM foram divididos em dois grupos e cada um deles trabalhou com uma realidade escolar. Com a orientação do coordenador institucional e do supervisor de área foi elaborado um roteiro de observação que foi utilizado durante o levantamento da realidade escolar.

Especificamente, observaram os aspectos físicos e materiais das escolas, tais como as dependências ou espaço físico (salas de aula, biblioteca, laboratórios, sala dos professores, quadra de esportes, refeitório, anfiteatro, etc.); procuraram informações sobre o quadro de servidores em cada escola. Levantaram o número de professores, de cantineiras, de secretários, pedagogos, etc.; investigaram sobre o número de alunos e as modalidades de atendimento educacional existentes; buscaram informações sobre as verbas de manutenção da Escola, decisões sobre aplicação da verba e forma de prestação de contas, através de entrevistas com os pedagogos ou diretores;

estudaram o Projeto Político Pedagógico, identificando a missão de cada Escola, a realidade de cada uma, os pontos fortes e também os pontos fracos; detiveram-se em conhecer os projetos em andamento e os temas contemplados: aspectos físicos, administrativos, financeiros e pedagógicos. A relação família e escola também foi alvo de atenção. O tema sobre a formação continuada dos professores, foi igualmente explorado (Borges e cols., p.171, 2010).

Os dados apresentados neste trabalho são referentes à Escola Estadual Professora Corina de Oliveira. Para que as informações fossem coletadas, várias visitas foram necessárias. Nessas visitas o grupo, entrevistou direção, coordenação pedagógica, professores e alunos. O Projeto Político Pedagógico da escola também foi disponibilizado para coleta de dados. Posteriormente, os dados foram tabulados e analisados.

A partir dos dados obtidos podemos afirmar que a escola atende aos alunos do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, Ensino Médio e Curso Normal em Nível Médio, proporcionando habilitação profissional (Professor de Educação Infantil) a alunos egressos do ensino fundamental, médio e pós-médio. O prédio no qual funciona, é antigo, porém em boas condições. A administração procura preservar o patrimônio da escola, reformando quando possível e dentro das possibilidades orçamentárias. O material pedagógico (livros didáticos) recebe atenção especial. Sempre que necessário e possível são adquiridos novos e os antigos recebem a manutenção adequada.

De acordo com os princípios e fins da Educação Nacional, a escola, visa o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. É uma escola que busca, a cada dia, em seu trabalho educativo manter-se atualizada. Nesse sentido, ao elaborar o plano político pedagógico, procura garantir mecanismos que favoreçam a tomada de consciência promovendo de uma educação verdadeiramente democrática.

Os alunos são de classe média, filhos de profissionais liberais, trabalhadores, funcionários públicos e de empresas privadas e muitos alunos são trabalhadores do comércio na cidade. Muitos fazem cursos profissionalizantes, cursos de línguas, informática e cursos técnicos.

A escola tem uma missão: oportunizar aos alunos o desenvolvimento de suas competências para as habilidades necessárias tornando-os aptos a viverem dignamente, sujeitos de suas histórias, éticos, propulsores do desenvolvimento das

comunidades das quais participam, construtores de um mundo melhor; oferece ensino de qualidade, propiciando condições para uma aprendizagem significativa, atualizada e eficaz que prepare alunos competentes, éticos e com argumentação sólida frente aos desafios encontrados.

Diante dos trabalhos desenvolvidos a escola tem meta ambiciosa calcada no terreno fértil da capacidade dos alunos e competência do seu corpo docente. Elevar o índice de proficiência dos alunos da escola em 10%, a cada ano, tendo por base os resultados obtidos nas avaliações sistêmicas tornando-se a melhor escola pública de Uberaba.

A escola é provida de um laboratório de Física, Química e Biologia, muito bem equipado com materiais bons e em quantidade suficiente para atender a vinte alunos: microscópios, vidrarias, soluções químicas, animais conservados em álcool, etc. Infelizmente, esse laboratório encontra-se desativado. De acordo com a direção da escola, o laboratório tem capacidade para atender vinte alunos. No entanto a escola conta com a média de alunos bem superior a sua capacidade do laboratório. E também a disposição de horários aos professores de tais matérias não permite a esses dispor de praticamente dois dias, dos três que lhe são propostos, para atender a uma sala de aula tendo ainda que dividir os alunos em dois grupos.

O mais perto do ideal para as escolas que possuem laboratório de ciências é que tivesse um professor que ficasse só por conta de orientar e auxiliar os alunos quando dentro do recinto. Enquanto isso, metade dos alunos podem ficar na sala de aula com o professor, que continuará passando a sua matéria e outra metade fica no laboratório.

Discussão e considerações finais

Em decorrência disso, acreditamos que a escola poderia contribuir ainda mais para a formação dos seus alunos se houvesse um laboratório em funcionamento, onde os professores pudessem trabalhar muitos dos assuntos ensinados na sala de aula. Dessa forma, a utilização do Laboratório Didático e o seu papel no Ensino de Biologia é algo muito importante para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois segundo Piaget (apud Possobom e cols., 2009) o mesmo deve ser acompanhado de ações e demonstrações e, sempre que possível, deve dar aos alunos a oportunidade de agir (trabalho prático).

As aulas práticas realizadas no Laboratório proporcionam o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade e também da capacidade de refletir criticamente. E,

podem despertar nos alunos o interesse em conhecer a ciência, estimulando o seu pensar acerca dos acontecimentos ao seu redor. Dessa forma, podemos afirmar que a apresentação de conteúdos, ou mesmo fenômenos não é suficiente para uma aprendizagem significativa, pois os alunos não têm contato com a realidade e apenas imaginam como ocorre (Possobom e cols., 2009):

Um contingente significativo de especialistas em ensino das ciências propõe a substituição do verbalismo das aulas expositivas, e da grande maioria dos livros didáticos, por atividades experimentais (Fracalanza e cols., 1986); embora outras estratégias de ensino possam utilizar o mesmo tratamento do conteúdo e alcançar resultados parecidos, o ensino e a aprendizagem são vistos como "convites" à exploração e descoberta e o "aprender a pensar" assume maior importância que o simples "aprender informações" (Possobom e cols., 2009). De acordo com ZIMMERMANN (2005) é durante a atividade prática que o aluno consegue interagir melhor com o seu professor. É participando desse tipo de atividade que o aluno pode elaborar hipóteses, discutir com seus colegas e também com o professor e testar para comprovar ou não a idéia que teve (Zimmermann, 2005).

A vivência no laboratório é fundamental para que os alunos desenvolvam habilidades relacionadas ao processo científico, como observar, manusear e ver com os seus próprios olhos a ocorrência de determinado fenômeno; além de contar com a inferência para, a partir dessa realidade, o aluno elaborar um novo conceito através de suas próprias observações. Segundo Grandini & Grandini existem pesquisas recentes que mostram um alto índice de professores do Ensino Médio que não adotam atividades práticas em suas aulas, apesar de terem consciência da importância do papel do laboratório e de sua indispensável utilização no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Possobom e cols., (2009) a experimentação inter-relaciona o aprendiz e os objetos de seu conhecimento, a teoria e a prática, ou seja, une a interpretação do sujeito aos fenômenos e processos naturais observados, pautados não apenas pelo conhecimento científico já estabelecido, mas pelos saberes e hipóteses levantadas pelos estudantes, diante de situações desafiadoras.

Em decorrência da necessidade dessa vivência, os integrantes do PIBID-BIOLOGIA-UFTM se propuseram a auxiliar na organização dos laboratórios e na confecção de "Kits de aulas-práticas" que serão doados para as escolas. É importante enfatizar que essa vivência incentiva os alunos a conhecer, entender e aprender a aplicar a teoria na prática, tendo domínio de ferramentas e técnicas, que poderão

utilizar em pesquisa científica, pois de acordo com Fracalanza (1986) além ser um local de aprendizagem, o laboratório é um local de desenvolvimento do aluno como um todo. Existe uma fundamentação psicológica e pedagógica que sustenta a necessidade de proporcionar à criança e ao adolescente a oportunidade de, por um lado, exercitar habilidades como cooperação, concentração, organização, manipulação de equipamentos e, por outro, vivenciar o método científico, entendendo como tal a observação de fenômenos, o registro sistematizado de dados, a formulação e o teste de hipóteses e a inferência de conclusões.

Para os monitores atuantes na E.E. Prof^a. Corina de Oliveira, ficou registrado a atenção que receberam dos alunos bem como da direção da escola, porém a inativação do laboratório é um ponto bastante preocupante para o grupo. Após conhecer a realidade da Escola Professora Corina de Oliveira a principal pergunta que não conseguimos responder é: a desativação do laboratório é consequência da falta de verba que a escola recebe ou é a falta de interesse do corpo docente?

Referências

- ACRANI, S. Projeto PIBID/BIOLOGIA/UFTM, 2009. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/pibid/>> . Acesso em 18 novembro. 2010.
- BORGES, M. C. Projeto Institucional. PIBID/UFTM, 2009. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/pibid/>> . Acesso em 02 set. 2010.
- BORGES, M. A.; ALVES, V. A.; CAMPOS MARTINS, S. E.; CONDELES, J. F.; ACRANI, S. OLIVEIRA JUNIOR, A. P.; ZEULLI, E. **A formação de professores na UFTM: o PIBID como experiência desafiadora.** *Rev. Triang.: Ens. Pesq. Ext.*, v.3, p.163-176. 2010.
- CAPES. Edital CAPES/DEB Nº 02/2009: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, 2009.
- FRACALANZA, H. et al. O Ensino de Ciências no 1º grau. São Paulo: Atual. 1986.
- POSSOBOM, C. C. F.; OKADA, F. K.; DINIZ, R. E. S. **Atividades Práticas de Laboratório no Ensino de Biologia e de Ciências: Relato de uma Experiência,** 2009. Disponível em: < <http://lsgasques.blogs.unipar.br>> Acesso em 14 abr. 2011.
- VASCONCELOS, A. L. S.; COSTA, C. H. C.; SANTANA, J. R.; CECCATTO, V. M. **Importância da Abordagem Prática no Ensino de Biologia para a Formação de Professores (Licenciatura Plena em Ciências/Habilitação em Biologia/Química – UECE) em Limoeiro do Norte - CE,** 2000. Disponível em: < <http://www.multimeios.ufc.br/>> Acesso em 14 abr. 2011.

GRANDINI, Nádía Alves; GRANDINI, Carlos Roberto. **A importância e utilização do laboratório didático na visão de alunos recém saídos do ensino médio.** XVII Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2007. Disponível em:<<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvii/sys/resumos/T0499-1.pdf>>

Acesso em 15 abr. 2011.

ZIMMERMANN, Licia. **A importância dos laboratórios de Ciências para alunos da terceira série do Ensino Fundamental.** Porto Alegre, 2005. Disponível em:<http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/24/TDE-2008-03-04T122448Z-1041/Publico/330257.pdf>. Acesso em 15 abr. 2011

SENTIR IMAGENS: CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS TÁTEIS

Cláudia Santos Silva
Colégio Pedro II

Palavras chave: Arte Contemporânea, Deficiência Visual, Material Tátil.
e-mail: clausan2005@yahoo.com.br

Introdução

O Colégio Pedro II (CPII) é um complexo escolar situado no Rio de Janeiro. No ensino médio há um número significativo de alunos com deficiência visual. Recebemos os alunos através do convênio com o Instituto Benjamin Constant (IBC), e ingressos por concurso de seleção pública. O trabalho está sendo construído com este grupo através das adaptações curriculares e construções de materiais táteis nas diversas disciplinas do Colégio.

O que se pretende, no caso do estudante com deficiência sensório-motora ou cognitiva que ingressa no ensino regular, no técnico ou no tecnológico é que a educação sistematizada seja realizada com sucesso, acabando com o mito de incapacidade que a ele é imposto.

Enfrentamos barreiras de todos os tipos na sociedade contemporânea, uma escola bem preparada e equipada para oportunizar a todos os estudantes educação de alto nível é uma exigência tendo em vista a discussão de construção de uma sociedade para todos.

O objetivo da pesquisa foi ampliar o acesso dos jovens cegos e com baixa acuidade visual ao conteúdo acadêmico da disciplina de artes visuais, produzindo materiais táteis das obras de arte analisadas durante o ano letivo. A escolha dos elementos para a construção dos materiais táteis pretendeu descobrir quais são os que podem proporcionar um maior reconhecimento háptico. A arte contemporânea faz parte do currículo do ensino médio. Os materiais táteis aqui apresentados são réplicas das obras de cinco artistas contemporâneos: Roy Lichtenstein, Walter de Maria, Piero Manzoni, Christo e Jeanne-Claude. A construção de material tátil tridimensional é fundamental para favorecer o reconhecimento imediato dos objetos artísticos. No entanto a insistência em uma produção tátil em relevo e estudos realizados para compreender sua funcionalidade foi uma das propostas da pesquisa realizada na instituição.

Objetivos

Ampliar o acesso dos jovens deficientes visuais ao conteúdo acadêmico da disciplina de artes visuais, produzindo materiais táteis das obras de arte analisadas durante o ano letivo.

Identificar dificuldades que possam ser um empecilho para a compreensão da disciplina e da análise das obras de arte adaptadas.

Encontrar propostas para a solução de problemas de leitura tátil.

Metodologia

A pesquisa de campo participante foi realizada no Colégio Pedro II, durante as aulas de artes visuais e após as aulas com a participação de ex-alunos e de um aluno que não fazia parte do corpo discente da pesquisadora. Tendo como objeto de estudo a construção de tecnologias assistivas para alunos com deficiência visual incluídos em turmas regulares. A observação participante foi realizada em dois semestres de 2008, e em 2009 foram realizados três encontros com os alunos envolvidos como colaboradores.

Discussão E Considerações Finais

A construção do nosso currículo segue os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa que contempla três vertentes: história da arte, leitura de imagem e a criação artística. Nas abordagens e metodologias, do ensino da arte, aplicadas nas instituições escolares podemos perceber elos em comum: a preocupação de formar novos leitores críticos das imagens (artísticas ou não) e possibilitar o acesso ao conhecimento através da formação estética e compreensão do mundo. Pensando em nossos alunos, videntes ou cegos, como leitores e sujeitos inseridos no mundo, temos que proporcionar situações no universo escolar que deem aporte para que isto ocorra.

Transformar estes alunos em eternos leitores re-criativos, oferecendo sempre o contato com a arte através das reproduções (réplicas, citações ou releituras táteis), visita a museus e galerias foi um dos objetivos desta pesquisa e é um dos objetivos do professor da disciplina.

Percebemos que os estranhamentos que ocorreram em relação aos materiais estavam ligados ao fato do desconhecimento ou ausência de contato corporal com os elementos apresentados. Temos que levar em consideração a possibilidade do aluno nunca ter tocado no objeto ou elemento representado na obra de arte. Ou não ter experiências anteriores em artes visuais, em sentir imagens, para compreender a

representação de um olho de perfil, por exemplo. Esta ausência de intimidade com objetos artísticos tornaria ainda mais difícil uma compreensão de uma obra estilizada, ou de um objeto sendo utilizado no material tátil para representar outro objeto. Neste momento cabe ao professor poder oferecer os objetos originais.

Outra dificuldade na compreensão tátil das réplicas estava centrada na não familiaridade com os elementos visuais e como eles podem ser trabalhados pelos artistas. As linhas de contorno das formas, a aplicação de texturas, as infinitas possibilidades de representação de olhos, narizes, objetos, elementos naturais, etc.

Percebemos que os estranhamentos que ocorrem com os videntes em relação à liberdade de representação de uma imagem, a ausência de naturalismo, a não representação fidedigna com o mundo gera o não reconhecimento ou rejeição. O que ocorreu, com os alunos cegos, quando foram utilizados materiais não macios para a representação dos cabelos. Os alunos rejeitaram materiais ásperos para representação de cabelos. A escolha do algodão para representar o cabelo pode estar pautada em uma apreciação tátil mais naturalista.

A apreensão de obras de arte através do sistema háptico levanta questões a respeito da compreensão total ou parcial dos objetos. Autores que defendem a tridimensionalidade acreditam que somente através dela a pessoa com déficit visual pode apreender a imagem como um todo.

Realizar uma réplica de uma escultura não é tão complexo. As mudanças ocorrem quando tentamos transpor um trabalho bidimensional para o tridimensional. Temos que estar cientes de que neste momento estaríamos criando uma leitura pessoal de uma pintura.

Criar uma tridimensionalidade poderia ser forjar uma nova obra. Como resolver esta questão? De que maneira preservar a idéia do criador da obra sem modificar o meio escolhido pelo artista e dar acesso à apreciação estética?

Muitas obras de arte, que apresentamos aos nossos alunos não foram pensadas enquanto esculturas. Em espaços expositivos, como no caso da Pinacoteca do Estado de São Paulo (comunicação pessoal: 2008), não se tem liberdade de transpor uma pintura para o terreno da escultura sem a permissão do artista. Esperamos que no espaço escolar, isto possa ser realizado sempre.

É necessário um investimento institucional na construção de réplicas táteis a partir das pesquisas realizadas para que os alunos possam através da exploração, reconhecimento e leitura tátil, entender o conteúdo das disciplinas. E no caso de artes visuais na apreciação e análise das obras de arte estudadas.

Parodiando Merleau-Ponty quando se referia à bengala (1999:21) os materiais táteis seriam os instrumentos com o qual o cego percebe os objetos artísticos.

Todos os alunos têm direito ao acesso às imagens que são sentidas, pensadas, comentadas, vivenciadas e analisadas durante o período escolar e nas visitas que programamos nos espaços culturais da cidade. Faz sentido ter uma escola preparada com réplicas táteis para oferecer ao alunado heterogêneo e diversificado que nela está incluído. E Museus preparados para receber qualquer cidadão, principalmente porque esta é uma das funções do Museu estar a “*serviço da sociedade e do seu desenvolvimento*” (...) “*com intenções de estudo, de educação e deleite*” (Conselho Internacional de Museus, ICOM, 18ª Assembléia Geral, Noruega, 1995).

É fundamental que as instituições de ensino busquem alternativas para a criação de tecnologias assistivas duradouras e acessíveis já que sempre recebemos um grande número de alunos. Certos espaços museológicos possuem materiais resistentes, pensando no grande fluxo de visitantes.

A tentativa desta pesquisa foi de conseguir resolver através de material tátil em relevo, obras pensadas para ser bidimensionais. As réplicas de pinturas, objetos tridimensionais, ou instalações tiveram que ter sua escala reduzida e em função da compreensão tátil manual.

Os materiais táteis aqui testados ajudaram na compreensão das obras. Mostrar trabalhos em grandes dimensões não é indicado para a apreciação tátil manual. É recomendado que estas representações caibam na palma da mão (diário de campo: 2009), esta observação partiu de um dos alunos ao apreciar uma réplica de Lichtenstein.

As exceções são as instalações em que o corpo inteiro pode estar em contato com a obra. Como por exemplo, na instalação do Ernesto Neto, “Ora Bolas”, a instalação é uma “piscina” de bolas pequenas semelhantes ao do brinquedo infantil, ou no trabalho de Lygia Clarck “A Casa é o Corpo”. Existem obras que podemos beber como no caso do trabalho de Lygia Pape “Líquidos Coloridos”, 1968. A artista colocou vários potes com líquidos coloridos em um círculo e utilizando conta-gotas podemos provar diferentes sabores (limão-framboesa) e sensações (amargo-doce). Todos estes trabalhos foram vivenciados pelos alunos em 2008. Executando réplicas táteis de trabalhos como estes, poderíamos realizá-las no tamanho original ou aproximado.

Percebemos também que o sistema háptico não está restrito ao reconhecimento através das mãos. A pessoa cega como nós sente, percebe e recebe informações táteis por todo corpo e percebe o mundo com este corpo e também através dos outros sentidos.

FOTOS DOS MATERIAIS TÁTEIS



RECRIAÇÃO DO MATERIAL TÁTIL FEITA POR ALUNO CEGO



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (pg.1-116).

BARBOSA, Ana Mae. **Parâmetros internacionais dos pesquisadores em Arte Educação**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 9-25.

_____, **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Lei nº 9.394/96, Artigo Nº 3: “valorização da experiência extra-escolar”, Artigo Nº 26: “promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em 06/03/2009.

BRASIL. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2008). Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2008, p. 184-189.

BRASIL. Projeto Político Pedagógico (2002). Colégio Pedro II: projeto político-pedagógico. Colégio Pedro II – Brasília: Inep/MEC, 2002, p.29-39.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Educ/ Fapesp/ Cortez, 2002.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Metodologia Científica**. Rio de Janeiro: CEAD – UNIRIO, 2007.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ORRICO, Helio Ferreira & REDIG, Annie Gomes. **A importância da utilização de adaptações curriculares tridimensionais na construção do conhecimento de alunos cegos**. Anais do Congresso Ibero-americano de Educação. São Paulo:UNESP de Araraquara, 2007.

FOTOGRAFIAS. Fotografias das figuras e da manipulação dos materiais táteis fazem parte do acervo pessoal da pesquisadora Cláudia Santos Silva. Rio de Janeiro, 2008 e 2009.

GLAT, Rosana. **Um novo olhar sobre a integração do deficiente**. In MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memmom: SENAC, 1997, p.196-201.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

LIMA, Francisco José de; LIMA, Rosângela A. Ferreira & SILVA, José Aparecido da. **A preeminência da visão: crença, filosofia, ciência e o cego**. Disponibilizado em: 23/08/2007. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com>. Acesso em: 20/07/2008.

LIMA, Francisco José de & SILVA, José Aparecido da. **Algumas considerações a respeito da necessidade de se pesquisar o sistema tátil**. Submetido em: 27/12/2005. Disponível em: <http://www.lerparaver.com/node/184>. Acesso em 22/07/2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAIS, Diele Fernanda Pedrozo. **A formação da imagem mental e a representação gráfica de alunos cegos e precoces e tardios: um relato de experiência**. Disponível em: <http://ppgav.ceart.udesc.br/ciclo3/anais/Diele%20Fernanda.doc>. Acesso em: 15/04/2009.

OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli de. **Arte e visualidade: a questão da cegueira**. Rio de Janeiro: IBC, Nossos Meios, RBC, rev. set. 1998. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/index.php?catid=4&itemid=52>. Acesso em: 05/07/2008.

PILLAR, Analice Dutra. **Leitura e releitura**. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999, p.9-21.

WOOD, Paul. **Arte conceitual**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO DOS DISCENTES DA ESCOLA MUNICIPAL COSME JEAN SOBRE O CORPO HUMANO MASCULINO E FEMININO

Elton Gonçalo Rubem
Israel Júnior Nogueira Valentin
Francimar Almeida Ribeiro
Taciana de Carvalho Coutinho.
Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Natureza e Cultura de Benjamin Constant.
Programa PACE.

Palavras-Chave: Orientação sexual, Ensino fundamental, Educação.
Contato: notleolacnog@hotmail.com

Introdução E Objetivos

A criança, quando descobre o próprio corpo, sente-se atraída em perceber as diferenças anatômicas que biologicamente existem entre meninos e meninas, surge então, uma curiosidade espontânea, tornando-os conscientes das diferenças sexuais. Segundo Paulo Freire, “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital”. (1996, p. 32).

Nesta fase de descobertas as diferenças e as curiosidades acontecem simultaneamente, levantando oralmente o questionamento pelo corpo um do outro, implicando em brincadeiras do tipo, médico e doente, papai e mamãe, mamãe grávida e outras, dessa forma distinguindo as diferenças de sexo entre ambos, assim adolescentes explorará o próprio corpo, tentando conhecer e promover os sentimentos que ele produz, descobrindo assim o prazer. É a fase do reconhecimento de seu sexo, do toque e da observação. É como nos diz Carmem Barroso, “(...) a criança brinca com seu próprio corpo desde pequenina. Explora cada parte dele e por vezes, e se detém nos genitais. Descobre que o corpo é fonte de prazer e gosta das sensações que obtém. Estas experiências precoces serão à base de uma sexualidade sadia no futuro”. (1991, p. 31).

A vivência de cada dia na escola infantil apresenta uma série de feitos naturais: algumas crianças vão ao banheiro para se olhar, tocar-se ou descobrir o outro sexo; se escutam muitas conversas relacionadas com o “você tem e eu não tenho”... se me ensina, te darei.

Tudo relacionado à sexualidade interessa hoje a pais-mães e educadores. Parece que a preocupação se faz mais viva quando as crianças de 7 a 14 anos projetam problemas que nem a família nem a escola solucionam positivamente.

A angústia que as mães e os pais afirmam é que “não estão preparados” para ajudar seus filhos e filhas, além do grande vazio que muitas gerações acusam depois de 10 ou 15 anos de escola, convencidos de que a educação sexual, para ser verdadeira precisa começa na infância.

Na escola, todos estão preocupados pela problemática dos pré-adolescentes e adolescentes; os professores dos últimos cursos exigem respostas rápidas e urgentes: os pais e mães buscam conhecimentos e livros por todos os lados; porque devem buscar um programa de formação evolutiva para desenvolvimento ao longo de toda a escolaridade.

Com base nessas questões e diante do que fora exposto propôs-se o referido trabalho tendo como foco principal os seguintes objetivos:

- Avaliar o conhecimento dos discentes sobre questões relacionadas à sexualidade e corporalidade;
- Por meio de atividades, tais como: dinâmicas, oficinas, filme e outros, apresentar aos alunos do ensino fundamental conhecimentos iniciais sobre o corpo humano masculino e feminino.

Metodologia

As atividades sobre o conhecimento dos alunos acerca do corpo humano masculino e feminino foi desenvolvido na Escola Municipal Cosme Jean, no Município de Benjamin Constant. As atividades foram aplicadas a 42 alunos pertencentes ao quinto e sexto ano. As atividades realizadas aos alunos foram: palestras, oficinas, filme e desenho. Para avaliar o conhecimento dos alunos da referida Escola foi aplicado inicialmente um questionário sobre o tema e ao término o mesmo questionário foi reaplicado com intuito de analisar se houve ou não aprendizado através das atividades aplicadas.

As atividades por ordem de aplicação foram:

Primeira Atividade: Aplicação do questionário inicial

Segunda Atividade: Oficina do Corpo integrado;

Terceira Atividade: Palestra – Conhecendo o corpo humano masculino e feminino;

Quarta Atividade: Filme – Sexo (Documentário da Super Interessante);

Quinta Atividade: Dinâmica do quadro comparativo.

Sétima Atividade: Aplicação do questionário final

Discussão e Considerações Finais

É na escola que os adolescentes iniciam o contato com as disciplinas voltadas para o conhecimento do corpo humano. É importante mostrar aos mesmos que o corpo humano na fase de desenvolvimento não se resume apenas ao pênis e à vagina. Mas, existe todo um conjunto integrado de todo o corpo humano, seja ele masculino ou feminino para que a sexualidade possa ser ativada.

Durante as atividades desenvolvidas, inicialmente foi aplicado o questionário a todos os alunos presentes, verificou-se uma porcentagem de erro de 78,1%, demonstrando dessa maneira a falta de conhecimento destes adolescentes sobre o seu próprio corpo (Gráfico 1). Em seguida, a turma foi dividida em oito grupos para a realização da primeira atividade que teve como tema de trabalho o corpo integrado.

Esta atividade proporcionou aos alunos o estudo sobre a morfologia e a anatomia do corpo.

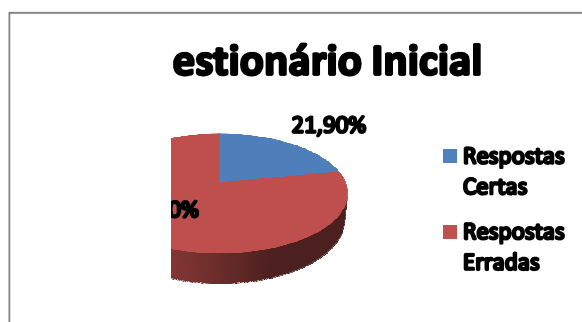


Gráfico 1: Resultados do questionário inicial.

Os grupos apresentaram diferentes formas de diferenciar o homem da mulher (Figura 1). O grupo 1 não utilizou nenhum símbolo para fazer a diferença entre os sexos, apenas utilizou as mamas diferenciando a mulher do homem. O grupo 3 e 4 destacou as mamas grandes e o desenho do pênis para diferenciar ambos os sexos. Enquanto que os grupos 7 e 8 utilizaram símbolos como o triângulo para diferenciar as mulheres (Figura 1-D e 1-E).

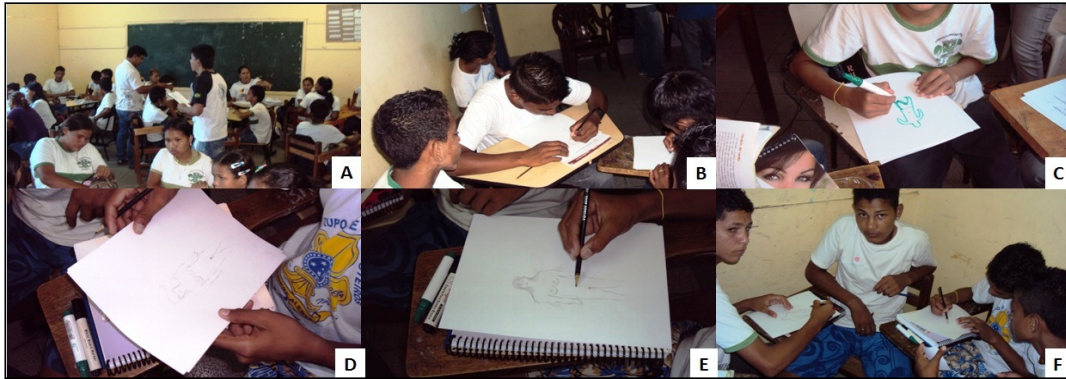


Figura 1: Alunos desenvolvendo a atividade do corpo integrado.

Seguindo as atividades foi ministrada a palestra sobre o corpo humano feminino e masculino, apresentando aos adolescentes todos os órgãos que constitui o sistema reprodutor de ambos os sexos. A palestra gerou um ciclo de discussão entre a equipe e os adolescentes, onde os mesmos apresentaram suas dúvidas sobre primeira relação sexual, virgindade, prazer e família (Figura 2).

Durante o filme que tinha como tema Sexo, os alunos apresentaram primeiramente interesse em aprender e em seguida foi perceptível o entrosamento da turma ao descobrir novos conceitos (Figura 3).

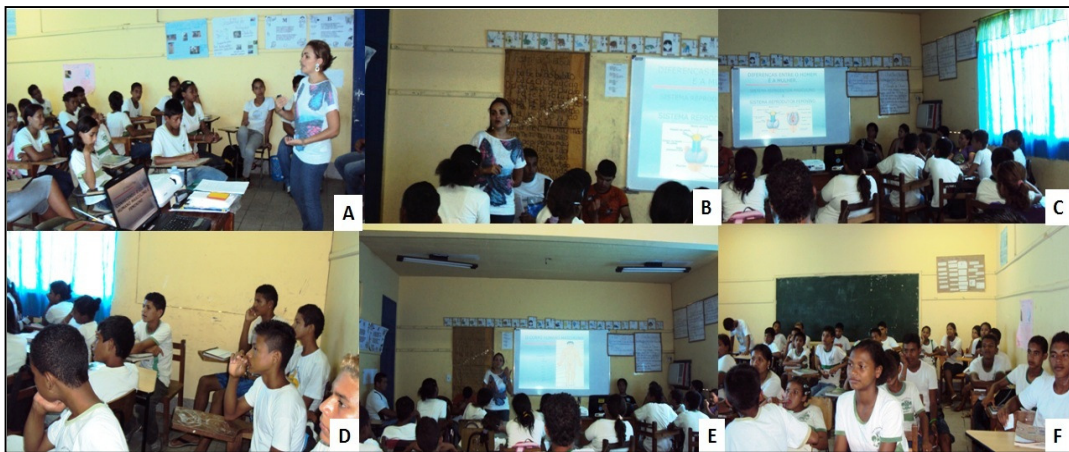


Figura 2: Adolescentes durante a palestra ministrada pela equipe.



A atividade do quadro comparativo resultou na competição entre meninos e meninas, discutindo sobre as vantagens de ser homem e mulher, a turma refletiu sobre a questão de gênero. Os alunos discutiram sobre postura, comportamento e preconceitos (**Figura 4**). Durante a discussão da atividade, verificou-se que algumas das vantagens do sexo masculino e feminino escrita pelos adolescentes nem sempre é uma vantagem na fase adulta, mas para estes adolescentes ter barba ou não ter bigode é vantagem. As respostas presentes na tabela estão de acordo com os resultados obtidos, foram redigidas pelos alunos participantes das atividades (Tabela 2).

Tabela 2
Respostas dos alunos participantes da atividade do quadro comparativo.

| | SEXO MASCULINO | SEXO FEMININO |
|----|--------------------------|---|
| 1 | Não tem menstruação | A mulher pode dá a luz a outro ser humano |
| 2 | Não engravida | A mulher tem útero |
| 3 | Não tem útero | Tem o que o homem gosta |
| 4 | Não tem óvulo | O homem não pode amamentar |
| 5 | Tem o que a mulher gosta | Não tem próstata |
| 6 | Tem barba | Não tem pênis |
| 7 | | O homem não produz leite |
| 8 | | Não tem pelos no peito |
| 9 | | Não tem bigode |
| 10 | | A mulher namora mais gostoso que o homem |

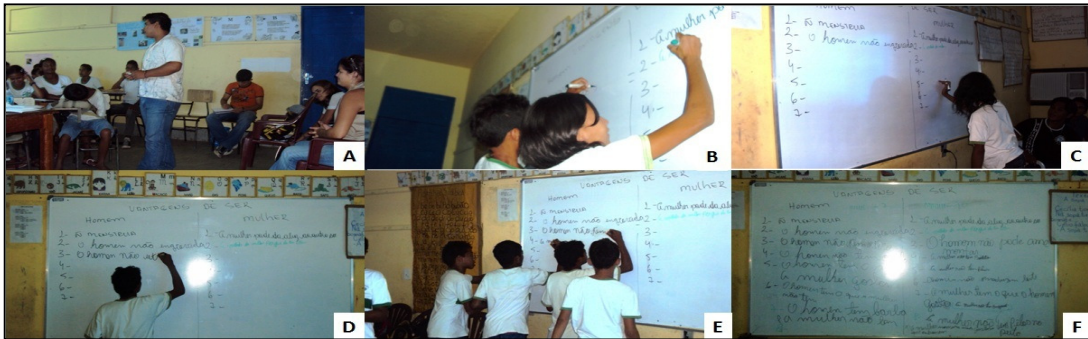
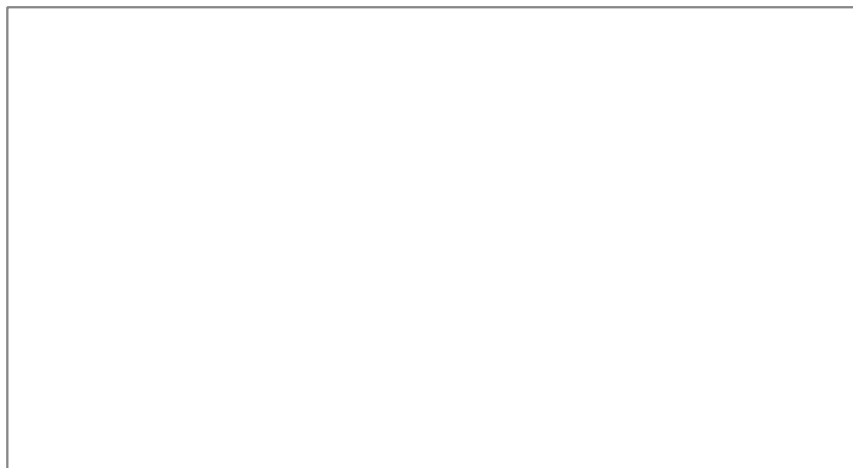


Figura 4. Quadro comparativo.

Ao término das atividades foi reaplicado o questionário de avaliação final das atividades. Pode-se observar que a partir do desenvolvimento das dinâmicas, palestra e do filme houve um maior rendimento por parte dos alunos sobre o tema abordado. Inicialmente houve 21,9% de respostas corretas no questionário inicial após a realização das atividades esse percentual subiu para 79,7% (Gráfico 2). Portanto, vale

ressaltar a importância de trabalhos contínuos para jovens e adolescentes sobre os temas transversais e principalmente sobre educação e orientação sexual.



Referências

BARROSO, Carmem; BRUSCHINI, Cristina. ***Sexo e Juventude: Como discutir a sexualidade em casa e na escola.*** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. ***Parâmetros Curriculares Nacionais: P.C.N. Ética.*** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. ***Parâmetros Curriculares Nacionais: P.C.N. Apresentação dos temas transversais, pluralidade cultural e orientação sexual.*** Brasília: MEC/SEF, 1997.

GENTILE, Pado. ***Eles querem falar de sexo.*** Revista Nova Escola. São Paulo: Editora Abril, Abril. 2006.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.*** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FENALLI, Ilenirce Alonso. ***A prática docente em educação sexual nas séries iniciais.*** Webartigos, publicado em 23/05/2010 em <http://www.webartigos.com>. Acesso em 15/03/2011, 17:45 h.

A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM CONFORME PIAGET

Daniele Cristina Segateli
Programa de pós-graduação em educação da Unesp (Universidade Paulista Júlio de Mesquita
Filho)
Campus de Marília- SP

Palavras – chaves: aprendizagem, desenvolvimento, Piaget
E-mail: daniele.segateli@ig.com.br

Introdução

Uma das áreas de grande interesse da Psicologia é o estudo de como o pensamento muda ao longo da vida dos seres humanos, existindo uma busca do entendimento de como as habilidades mentais surgem e se modificam devido à maturação biológica e à experiência ou aprendizagem.

Entre alguns temas que expressam discussões educacionais, pode-se citar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem de acordo com Piaget. Assim, esse estudo tem como objetivo discutir a relação entre aprendizado e desenvolvimento, dando destaque ao posicionamento teórico desse autor.

Carvalho (2002) afirma que, segundo a teoria piagetiana, o desenvolvimento do ser humano está relacionado a dois fatores: os fatores da hereditariedade (maturidade interna) e da adaptação biológica, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos, e os fatores de transmissão ou interação sociais, entre os quais se destaca a educação. Assim, conforme Piaget (2007), o professor não deve se limitar ao conteúdo da sua disciplina, mas saber como acontece o desenvolvimento psicológico da inteligência humana e propiciar uma educação que desenvolva a personalidade humana.

Em relação à Inteligência, segundo Piaget (1970), pode-se dizer que ela é um processo de construção de conhecimentos, pois os mesmos são derivados da ação. Dessa forma, segundo a teoria piagetiana, o desenvolvimento da inteligência é uma construção progressiva de estruturas cada vez mais complexas e diferenciadas.

Além disso, na linha de pensamento piagetiano, o desenvolvimento do conhecimento mostra que este não está reduzido a estruturas inatas, nem à estimulação do meio, mas é uma construção do próprio sujeito que possui caráter dialético, já que o homem transforma a realidade agindo diretamente sobre ela e a, ao agir, também se modifica, sendo este o aspecto interacionista de sua teoria.

Coll (2006), também chama a atenção para esse caráter dialético, ao defender que o ser humano só aprende quando é capaz de elaborar uma

representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretende aprender.

Sabendo que, segundo Piaget (1998), a inteligência e a liberdade são dois pólos do mesmo processo, é necessário liberdade para agir para que a inteligência se desenvolva e esta tem que se sentir livre de impedimentos para por em prática os procedimentos de ação. A liberdade, enquanto uma conquista, será uma das marcas do desenvolvimento. Excedendo esse conceito para o contexto escolar, o aluno não estaria sendo impedido inconscientemente de desenvolver sua criatividade quando é proibido de transgredir as formas preestabelecidas de conhecimento vistas como únicas verdadeiras na escola?

Em condições nas quais o aluno é respeitado, isentas de autoritarismo, é possível observar a maneira como ele vai se apropriando dos mecanismos necessários à autonomia, que irão caracterizar o seu comportamento de cidadão. Nota-se no começo do desenvolvimento que o real é imposto de forma absoluta, sendo as limitações vistas como necessárias. Já no final, durante o período das operações formais, surge o raciocínio hipotético-dedutivo, que permite que as deduções superem o plano da realidade, sendo realizadas por enunciados hipotéticos e também que o jovem se projete para o futuro e através da reflexão, elaborando uma hipótese a partir da outra, e tornando-se essencialmente um teórico, atribuindo ao seu pensamento o poder de transformar a sociedade em si só.

Como é possível perceber, Piaget coloca que, para que sejam atingidos os objetivos traçados pela educação (1º ou 2º grau), é preciso construir uma escola onde o aluno possa se apropriar ativamente do conhecimento, sem as restrições que são tão comuns nas normas disciplinares, na crença ou descrença sobre a capacidade do aluno, nas avaliações e nas relações interpessoais estabelecidas na escola.

Objetivos

Objetivo geral:

- Examinar como a relação entre desenvolvimento e aprendizagem aparece em Piaget.

Objetivos específicos:

- Mostrar os enfoques dados por Piaget a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem;

- Mostrar que o autor ressalta a importância da experiência e da interação social para o desenvolvimento;
- Refletir sobre o papel da escola levando em consideração as idéias do autor.

Metodologia

Método de abordagem e coleta de dados

O tipo de pesquisa utilizado será a pesquisa bibliográfica, que é desenvolvida a partir de um material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica é o fato de permitir ao investigador, segundo Gil (1999), a cobertura ampla e completa de fenômenos lingüísticos a serem analisados. Portanto, a intenção de utilizá-la consiste em ter à disposição uma bibliografia ampla e adequada.

O instrumento de coleta será a própria seleção de textos pertencentes ao autor citado, tendo em vista mostrar a relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem.

Forma de análise dos resultados

Os resultados serão analisados por meio da leitura de textos escritos por Piaget a respeito relação entre desenvolvimento e aprendizagem .

Discussão e considerações finais

Como se pode verificar, de acordo com Piaget (1970), o desenvolvimento da inteligência é originado de processos naturais ou espontâneos que podem ser utilizados ou acelerados pela educação familiar ou escolar mas não derivam delas, sendo assim, a condição prévia e necessária da eficiência de todo o ensino. No entanto, ainda de acordo com o autor, a maturação não é o único fator em jogo no desenvolvimento operatório, tendo um caráter limitado. A prova disso está em que, se os graus de desenvolvimentos foram descritos se sucedem na mesma ordem , o que mostra o caráter natural e espontâneo de seu desenvolvimento seqüencial, eles não correspondem, por sua vez, a idades absolutas, podendo ser observadas pelo contrário, acelerações ou retardamentos de acordo com os meios sociais e a experiência adquirida. Conforme Piaget (1970), psicólogos canadenses constataram, por exemplo, retardamento de até quatro anos, do ponto de vista das nossas provas operatórias, entre crianças de Martinica, cuja escolaridade primária é realizada

segundo o programa francês. Logo, segundo La Taille (1992), é injusto acreditar que Piaget desprezou o papel dos fatores sociais no desenvolvimento humano, pois o autor, apesar de não se deter longamente sobre a questão, procurou situar as influências e determinações da interação social sobre o desenvolvimento.

De acordo com La Taille (1992), para Piaget o ser social de mais alto nível é aquele que se relaciona com seus semelhantes de forma equilibrada. Assim, para ele, durante uma conversa, um indivíduo *a*, por exemplo, enuncia uma proposição (verdadeira ou falsa em vários graus); o interlocutor *a'* está de acordo (ou não, em graus diversos); o acordo ou desacordo de *a'* o liga para a continuação das trocas entre *a* e *a'*; esse engajamento de *a'* dá à proposição um valor (positivo ou negativo) no que se refere às trocas futuras desses mesmos indivíduos.

Para finalizar, é interessante observar, de acordo com La Taille (1992), uma particularidade da teoria de Piaget em relação às influências da interação social no desenvolvimento cognitivo. De um modo geral, quando se pensa nessas influências, são abordadas certas religiões, ideologias, sistema econômico, classes sociais, características da linguagem, riqueza ou pobreza do meio, presença ou ausência de escolarização, ou seja, a questão da cultura. Entretanto, vale a pena destacar que, para o autor, é preciso pensar o social e sua influência sobre os indivíduos pela perspectiva da ética. A pessoa tem que querer ser cooperativa, pois pode-se conceber que um indivíduo que tenha todas as condições para ser cooperativo, ou seja, que permite a discussão e trocas de ponto de vista, resolva não ser porque o poder de coação lhe interessa de alguma forma. Assim, o desenvolvimento não é suficiente para que haja cooperação; é preciso que uma postura ética complete o quadro.

Ao levar em consideração essa dimensão, pode-se dizer que a teoria de Piaget defende, segundo La Taille (1992), a democracia, condição necessária para o desenvolvimento e construção da personalidade.

Referências bibliográficas

CARVALHO, Diana Carvalho de. A Psicologia frente a educação e o trabalho docente. *Psicol. Estud.* Junho 2002. vol. 7, p.51-60. ISSN1413-7372.

COLL, César e outros. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teoria psicogenética em discussão*. São Paulo: Summus. 1992.

GIL, Antônio C. Delineamento de pesquisa. In: _____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

PIAGET, Jean. Psicologia e pedagogia: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? . Rio de Janeiro: José Olimpio, 2007.

EXPERIÊNCIA VIVÊNCIADA NO PROGRAMA PIBID NA ÁREA DE BIOLOGIA

Anna Caroline dos Santos Moura
Samuel Almeida da Silva
Taciana de Carvalho Coutinho.

Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Natureza e Cultura de Benjamin Constant.
Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), CAPES.

Palavras-Chave: Vivência, Ensino e Aprendizagem.

Contato: anna.pce@gmail.com

Introdução E Objetivos

Muitas mudanças têm ocorrido na educação do país, especialmente em relação à educação básica, mas ainda se faz necessário esforço para que todos esses avanços possam dar resultados satisfatórios, permitindo assim que as futuras gerações sejam bem mais capacitadas e preparadas.

Diante dos avanços relacionados ao processo de ensino aprendizagem, ainda é detectado que a maioria dos alunos não gosta de estudar a biologia por considerá-la uma disciplina complexa e de difícil entendimento. Segundo Fernandes (1998), grande parte dos alunos vê a biologia como uma disciplina cheia de nomes, ciclos e tabelas a serem decorados, enfim uma disciplina “chata”.

Para que os alunos se interessem pela biologia é necessário que os professores inovem em suas metodologias de ensino e programem em suas aulas modalidades didáticas que permitem uma maior fixação dos conteúdos.

Dentre os fatores que impedem os alunos de simpatizarem pela biologia é o fato destas aulas serem na maioria das vezes apenas teóricas e monótonas, onde o professor fala e transcreve no quadro e os alunos ficam sentados apenas ouvindo.

A escola, campo de estudo, disponibiliza aos professores recursos que servem de suporte para que estes possam preparar suas aulas a fim de torná-las mais atrativas. Pode-se citar como exemplo: o laboratório de ciências, sala de mídia, laboratório de informática e biblioteca. Não só estes podem ser utilizados nas aulas para que elas se tornem mais atrativas, mais também há coisas simples do cotidiano que servem para a confecção de diversos materiais.

Seabra (2005) afirma que “tecnologia educacional” é, por exemplo, usar uma lata de água, um pedaço de madeira e uma pedra para explicar a flutuação dos corpos; em contrapartida, apertar o botão de um vídeo sobre um assunto e deixar os alunos o assistirem passivamente, nada tem de tecnologia.

Assim, este trabalho tem por objetivo descrever as experiências vivenciadas através do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) na Escola Estadual Imaculada Conceição juntamente com professores regentes e alunos.

Metodologia

O programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) está sendo desenvolvido na Escola Estadual Imaculada Conceição situada no município de Benjamin Constant, AM. As atividades do PIBID estão sendo aplicadas no turno noturno, na turma do 1º ano do ensino médio.

Primeiramente, foram feitas observações da metodologia empregada pelo professor ao lecionar e os recursos utilizados nas aulas, o comportamento dos alunos e o interesse desses para com a biologia.

Ao decorrer dos meses de trabalho financiados pelo programa, foi realizada uma aula teórica sobre histologia, onde se utilizou os seguintes materiais: data show, apresentação de slides, pincel, quadro branco, câmera digital e como método avaliativo foi elaborado um questionário com algumas questões para que os alunos pudessem responder após o término da aula.

Discussão E Considerações Finais

Existem várias maneiras de inovar nas aulas ministradas, como: metodologia e modalidades didáticas diferentes e, recursos que servem de auxílio para a execução da aula. Cabe a cada educador buscar aquela que melhor se encaixe no que está sendo trabalhado.

A Escola Estadual Imaculada Conceição, campo de estudo, proporciona aos professores ambientes que pode lhes ajudar na preparação de suas aulas, pode-se citar a sala de mídia, sala de informática, laboratório de ciências e biblioteca (Figura 1) Todos eles são providos de equipamentos em bom estado de conservação, como: data show, caixas de som, cadeiras ar condicionado, computadores com acesso a internet, reagentes, solventes, solutos, microscópios, lupa eletrônica televisão, livros didáticos e da literatura em geral, entre outros.



iente escolar da escola em estudo.
ia, 2010.

Uma das observações realizadas e de que nem todos os materiais existentes na escola são utilizados corretamente. No laboratório de ciências, por exemplo, pode-se observar que a maioria dos reagentes estão vencidos por falta de uso nas aulas práticas, que poderia tornar o ensino de Biologia muito mais proveitoso e atrativo.

O professor regente da turma do 1º ano do ensino médio, campo de estudo, utilizou, praticamente, somente o livro didático cedido pela escola, uma apostila de uso pessoal, quadro branco e pincel, o que não permitiu aos alunos demonstrarem interesse pelas aulas ministradas, isso podia ser visto, devido às conversas paralelas dos alunos durante as aulas.

Segundo Bazzo (2000), não há o método ideal de ensinar os alunos a enfrentar a complexidade dos assuntos trabalhados, mas sim haverá alguns métodos potencialmente mais favoráveis do que outros.

Pode-se notar que raramente o professor buscou dinamizar em suas aulas, o que as tornou monótonas e cansativas. Delizoicov e Angotti (2003) afirmam que apesar da pesquisa educativa apontar para a necessidade de mudança, o modelo de professor tradicional, comprometido mais com o “conteúdo” do que com o aprendizado é o mais comum no sistema escolar, desde a escola básica até a universidade.

É necessário que antes de cobrar resultados satisfatórios dos professores, analisar o que falta para que estes se sintam estimulados para inovar em suas metodologias de ensino, pois, muitos fatores podem ser apontados como a causa da falta de estímulo dos educadores em modificar suas metodologias de ensino. Cita-se

como exemplo: os baixos salários, o não reconhecimento do trabalho realizado, o desinteresse dos alunos durante as aulas, além de fatores externos, como: problemas familiares, entre outros.

Para Tedesco (2000), todos esses fatores apresentados causam um fenômeno de descrença na qualidade acadêmica de professores em formação. Esses problemas, e muitos outros, podem ser amenizados a partir de ações dos professores em buscarem mudanças nas suas formas de lecionar e, a escola passar a reconhecer esses profissionais, oferecendo condições para a realização de excelentes trabalhos.

Durante as atividades do programa PIBID na escola, foi ministrada uma aula expositiva pela bolsista na turma do 1º ano do ensino médio sobre histologia. Os alunos da turma mostraram bastante interesse pela aula e, ficaram atentos a tudo o que lhes era ensinado. Após a apresentação foi distribuído aos alunos um questionário sobre o assunto trabalho, para que fosse possível observar o que eles haviam aprendido.



aula expositiva ministrada pela bolsista do PIBID em setembro de 2010.

As aulas expositivas com a utilização dos recursos de multimídia são mais interessantes e atrativas para os alunos e menos cansativas do que as tradicionais aulas expositivas em que só se utiliza o quadro, livro e pincel. Segundo Fernandes (1998), os slides permitem uma projeção de alta resolução que permitem a

visualização de cores, beleza e detalhes, que podem ser vistos por todos os alunos, permitindo que esses possam compreender muito mais os conteúdos.

Com isso, pode-se dizer que é necessário que cada membro que compõe o corpo docente da escola busque fazer sua parte com o propósito de amenizar essa situação na qual se encontra a maioria das escolas públicas do País. Mudanças exigem esforço e dedicação, e se todos fizerem a sua parte os resultados serão ainda melhores do que poderiam ser.

Referências

BATALHA, W. B. Benjamin Constant-AM, 2010.

BAZZO, A. L. **Os desafios da ciência**. São Paulo: Vozes. 2000.

COSTA, M. P. Figura 2. Benjamin Constant-AM, 2010.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. E. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2003. 7p.

FERNADES, H. L. **Um naturalista em sala de aula**. Ciências & Ensino. Campinas, vol.5, 1998.

SEABRA, D. V. Os caminhos da educação. Rio de Janeiro: atlas, 2005.

TEDESCO, J. C. **Los nuevos desafíos de la formación docente**. Revista de Tecnología Educativa, Santiago, Chile, v. 14, n.3, p. 323-337, 2000.

TRABALHANDO COM DRAMATIZAÇÃO E JOGOS: UMA FERRAMENTA DIDÁTICA COMPLEMENTAR PARA CONTEÚDOS DE BIOLOGIA

Seimária Bermeguy Porto

Maily Rubem

Taciana de Carvalho Coutinho

Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Natureza e Cultura de Benjamin Constant.
Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), CAPES.

Palavras-Chave: Ensino, jogos e dramatização.

Contato: simare@advir.com

Introdução

Segundo Libâneo (1994), o ensino somente transmissível não é suficiente para verificar se os alunos estão preparados para enfrentar um assunto novo e, muitas vezes, não consegue detectar dificuldades individuais na compreensão de uma determinada matéria. O grande desafio nos últimos anos é de fazer com que o ensino alcance um patamar mais elevado dos anos anteriores, é com esse objetivo que há uma constante busca de sair do método tradicionalista e inovar as metodologias de ensino buscando formas que facilitem o trabalho do professor no processo de aprendizagem na tentativa de melhorar a qualidade da educação no país.

As mudanças referentes aos recursos didáticos, principalmente os pedagógicos, incluem os jogos que, quando usados adequadamente tornam a aprendizagem menos mecânica, mais significativa, dinâmica e prazerosa para o aluno.

Existem as mais diversas modalidades didáticas basta apenas o professor escolher a mais adequada para a realidade dos alunos. Segundo Ascher (apud KRASILCHIK, 2008), podem ser agrupadas de acordo com as atividades que os professores desenvolvem, tais como: falar – aulas expositivas, discussões, debates; fazer–simulações, aulas práticas, jogos, projetos e mostrar-demonstrações, filmes etc.

Os jogos e brincadeiras são meios valiosos no processo de assimilação do conhecimento. Permitem o desenvolvimento de competências no âmbito da comunicação, das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe, utilizando a relação entre cooperação e competição em um contexto formativo. Segundo Haydt (2006) o jogo tem valor formativo porque supõe relação social, interação, contribui para a formação de atitudes sociais: respeito mútuo, solidariedade, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, iniciativa pessoal e grupal.

Segundo Krasilchik (2008), a simulação também é uma modalidade didática que é usada no ensino de biologia com a finalidade de fazer os estudantes analisarem as implicações sociais do desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Antigamente não muito distante os alunos eram considerados um ser passivo que apenas estava na sala de aula para adquirir o que o professor queria passar sem poder questionar ou dar sua opinião sobre o assunto estudado. Segundo Cordeiro (2009), a didática parte, do modo que é possível escolher, entre diferentes maneiras de ensinar, aquela ou aquelas que podem resultar na aprendizagem com maior sucesso. É de fundamental importância que as modalidades didáticas sejam usadas de forma que os alunos passam a estudar conteúdos científicos relevantes para sua vida, no sentido de identificar os problemas e buscar soluções para os mesmos.

A metodologia para o ensino de biologia deve ser usada de forma estratégica, ou seja, necessita apresentar atividades como a experimentação, o estudo do meio, o desenvolvimento de projetos, os jogos, os seminários, os debates, a simulação, como propostas que possibilitam a parceria entre professor e os alunos.

Portanto, o presente trabalho teve por objetivo relatar as experiências realizadas no ambiente escolar com aplicações de algumas modalidades didáticas para alunos do terceiro ano do ensino médio.

Metodologia

O presente relato refere-se às experiências de atividades realizadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) na Escola Estadual Imaculada Conceição no Município de Benjamin Constant-Am. As atividades foram desenvolvidas na disciplina de Biologia do 3º ano do ensino médio, no turno vespertino, turma 301. Foram realizadas primeiramente observações e em seguida foram aplicadas algumas modalidades didáticas na série trabalhada, tais como: dramatização e jogos.

Resultados E Discussão

Segundo Krasilchik (2008), os jogos tem uma função muito importante, pois ajudam a memorizar fatos e conceitos. Com base nas observações feitas foram aplicadas algumas modalidades de acordo com a necessidade da turma. A primeira atividade aplicada aos alunos foi o jogo denominado de “baralho genético”. Com esse jogo pôde-se observar a interação dos alunos, a troca de conhecimentos e o prazer de aprender conteúdos de genética brincando (Figura 1).

Segundo Haydt (2006), o uso de jogos ajuda a criar na sala de aula uma atmosfera de motivação que permite ao aluno, seja ele criança ou adulto, participar ativamente do processo ensino-aprendizagem. Com isso pode-se dizer que uma boa aprendizagem se dá através da motivação estimuladora e criativa proporcionando assim prazer em aprender.



Figura 1: Aplicação do jogo baralho de genética na turma 301
Fonte: Bermeguy, 2010.

Segundo Libâneo (1994), o ensino deve compreender as ações conjuntas do professor e dos alunos pelas quais estes são estimulados a assimilar, consciente e ativamente, os conteúdos e os métodos, de assimilá-los com suas forças intelectuais próprias, bem como a aplicá-los, de forma independente e criativa, nas varias situações escolares e na vida prática.

A segunda atividade foi incentivar os alunos a apresentarem o assunto de evolução dos animais, usando sua criatividade para apresentação em forma de teatro, jogos, música, aula expositiva, cartazes, ou seja, ficou a critério dos alunos escolherem a melhor forma de apresentação do trabalho. Porém, os alunos não apresentaram muito interesse optando assim em fazer somente aulas expositivas, não teve nenhum jogo, nem teatro ou algo diferente. Nas apresentações notou-se que a maiorias dos alunos, apresentaram dificuldade na leitura e pouco domínio sobre o assunto, entretanto outros se sobressaíram muito bem fazendo uma boa apresentação (Figura 2).

De acordo com Masetto (1997), em um processo de aprendizagem a figura do professor aparece como o de estimulador, orientador e facilitador da aprendizagem dos alunos. Seu papel será o de ajudar o aluno a aprender. Ele não é só um transmissor de informações, mas também aquele que cria condições para que o aluno

adquirir informações; não é aquele que faz preleções para divulgar a cultura, mas quem organiza estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura.



Figura 2: Apresentação dos alunos sobre a evolução dos animais.
Fonte: Bermeguy, 2010.

Na terceira atividade foi proposto aos alunos apresentarem jogos e um teatro com fantoches sobre evolução biológica na Semana de Ciência e Tecnologia no Instituto Natureza e Cultura de Benjamin Constant. Os alunos orientados pela bolsista do PIBID confeccionaram os seguintes jogos: o jogo dos tentilhões, o jogo da memória e o jogo de especiação, também foram confeccionados fantoches e o cenário de uma peça teatral junto com a bolsista do PIBID (Figura 3 e 4).

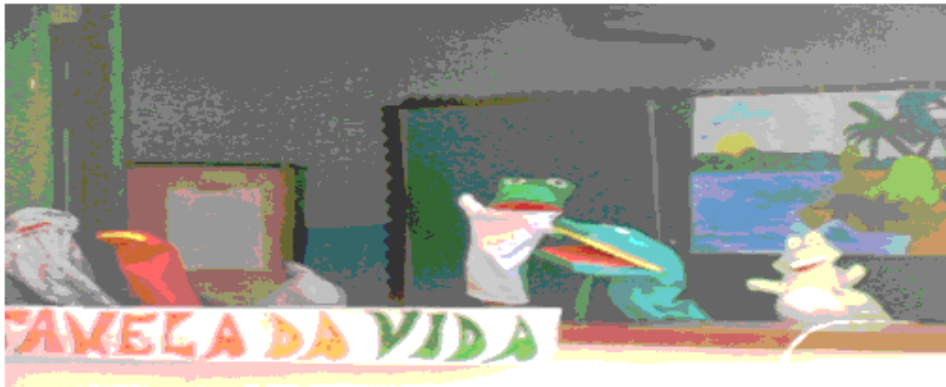


Figura 3: Alunas da escola confeccionando os jogos.
Fonte: Bermeguy, 2010.



Figura 4: Alunos confeccionando os fantoches.
Fonte: Bermeguy, 2010.

Além de apresentar os jogos os alunos da Escola Estadual Imaculada Conceição participaram atuando como personagens da peça teatral que teve como tema “Janela da vida”. Onde a mesma retratava a história da evolução biológica desde a terra primitiva com o surgimento da primeira forma de vida quando o planeta tinha uma composição e atmosfera bem diferente das atuais até o surgimento dos mamíferos (Figura 5 e 6).



os discentes.



adual ○

s alunos tiveram um bom aproveitamento na Semana de Ciência e Tecnologia, devido aos jogos e o teatro, o evento recebeu um público maior em relação aos outros dias. Além disso, observou-se que tanto o público quanto os discentes que apresentaram os jogos e o teatro se divertiram muito e aprenderam bastante.

Segundo Antunes (1998), o jogo ajuda os alunos a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Podemos perceber a importância do jogo no desenvolvimento do indivíduo seja criança, jovem ou adulto, que além de divertir enriquece conhecimentos. Para ensinar não existe um método certo, pois cada sala de aula é diferente da outra, os alunos não são os mesmo e podem reagir de diferentes formas sobre cada método exposto. Por isso é imprescindível que o professor conheça seus alunos e use as metodologias que se adéqüe a turma.

Portanto, o professor deve variar os procedimentos didáticos, usando os mais adequados aos objetivos propostos e à natureza do conteúdo estudado. Eles devem favorecer a compreensão, a assimilação e a construção do conhecimento por parte do aluno (HAYDT, 2006).

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**.13.ed.

Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 8.ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

KRASILCHICK, Myriam. **Prática de ensino de biologia**. 4ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

MASSETO, Marcos Tarciso. **Didática: a aula como centro**. 4ª Ed. FTD. São Paulo: 1997.

A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA CONSIDERANDO A PARTICIPAÇÃO EM UM PROJETO DE INTERVENÇÃO LÚDICO-EDUCATIVA

Marilda Deolina Pereira
Juliana Machado Nascimento
Irineu A Tuim Viotto Filho,
Edelvira de Castro Q. Mastroianni
UNESP- Presidente Prudente – GEIPEE-LAR

Palavras chaves: Professor, aprendizagem e desenvolvimento.

Email : ma_colette@hotmail.com

Introdução e objetivos do trabalho

A idéia de elaboração desse trabalho surgiu em decorrência da participação em um Projeto de Intervenção Lúdico-educativa que acontece nas dependências do Laboratório de Atividades Lúdico-Recreativas (LAR) na FCT/UNESP de Presidente Prudente, onde são realizadas atividades voltadas ao processo de desenvolvimento de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educacionais especiais.

Para o desenvolvimento dos trabalhos, utiliza-se dos conhecimentos da psicomotricidade, instrumento teórico e metodológico importante, para auxiliar e capacitar os indivíduos para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento, tanto motor quanto psicológico e social. A psicomotricidade tem contribuído de maneira expressiva para formação e estruturação do esquema corporal dos indivíduos, caracterizando-se como uma educação que através do movimento, faz com que sejam adquiridos funções cada vez mais elaboradas e complexas desde a educação infantil.

Na realização desse processo de desenvolvimento psicomotor, são aplicadas jogos e brincadeiras que além da diversão, possibilitam condições diferenciadas de desenvolvimento para os indivíduos, uma vez que são criadas situações desafiadoras, criativas e educativas, através do movimento e da construção do movimento em grupo, sobretudo e principalmente pela via dos conteúdos da cultura corporal de movimento (BRACHT, 2008)

Para Velasco (1996) a brincadeira torna-se essencial na construção da personalidade da criança, pois a riqueza que o brincar proporciona faz com que a mesma amplie e desenvolva suas relações sociais, afetivas, motoras e cognitivas, dentre outras, possibilitando a cada individuo possibilidades cada vez mais elaboradas e complexas, enfatizando a importância de ser e agir dentro de um contexto social e, sobretudo no interior da escola tendo em vista a construção de processo de aprendizagem significativos.

Segundo Ferreira e Valdéz (2005), através do ato de brincar as crianças podem satisfazer seus desejos, sejam de ordem afetiva, relacionado à auto-estima, a auto-realização e segurança à realização de objetivos e finalidades. Brincando a criança educa sua sensibilidade para apreciar seus esforços e tentativas, o prazer que atinge quando consegue finalizar uma tarefa, de forma a sentir-se realizada por atingir uma meta, fator fundamental na construção humana.

Além dos conhecimentos da psicomotricidade, procura-se pensar as intervenções a partir dos pressupostos teórico-práticos da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano, a qual considera as relações sociais e a apropriação dos objetos culturais como essenciais à humanização. Nessa direção, a teoria histórico-cultural valoriza o papel da educação no processo de formação da humanidade nos homens e, sobretudo o papel do professor como mediador essencial desse processo de humanização na escola (MARTINS, 2007).

A maior parte dos conhecimentos e habilidades e capacidades que o homem adquire se formam por meio da apropriação de relações sociais, experiências, objetos e conhecimentos teórico-práticos acumulados no processo histórico e social, os quais são transmitidos a todos os seres humanos pela via do processo de aprendizagem na sociedade (LURIA, 1991).

Esse trabalho, o aporta-se nessas concepções e pressupostos, pretende proporcionar aos sujeitos que participam do LAR (Laboratório de Atividades Lúdico-Recreativas) possibilidades de superação de suas dificuldades, considerando que a partir de atividades lúdico-educativas, torna-se possível, pela ação, pela atividades coletiva, a superação de tais dificuldades vivenciadas pelos indivíduos dentro do seu contexto social e escolar.

Metodologia de trabalho e estudo

O Laboratório de Atividades Lúdico-Recreativas (LAR) é um Laboratório de aprendizagem e desenvolvimento humano que trabalha na perspectiva da educação pela ludicidade. É voltado para o atendimento de crianças encaminhadas por especialistas da área da saúde e/ou da área educacional, que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar ou necessidades especiais de educação. As atividades realizadas no LAR, a partir de programas de atividades Lúdico-Educativas, procuram criar condições favoráveis para que os indivíduos (crianças na faixa etária de 05 a 12 anos) encontrem condições diferenciadas de brincar, interagir e se sentir sujeitos de suas vidas, para que possam superar suas dificuldades, tendo o professor de

Educação Física como um mediador importante na construção da sua maneira de ser, pensar, sentir e agir desses sujeitos na escola e na sociedade.

Em um primeiro momento, é realizado uma triagem, para que se possa analisar as dificuldades apresentadas pela criança encaminhada. Caso ela necessite da intervenção psicomotora essa criança é diagnosticada a partir do protocolo da escala de desenvolvimento motor e psicomotor.

Também são realizadas entrevistas com os pais/responsáveis e professores das crianças encaminhadas, com o objetivo de coletar o histórico de vida das crianças, assim como aspectos do seu processo de aprendizagem familiar e escolar.

Todas as crianças são submetidas a participação em encontros realizados semanalmente, no interior do próprio LAR, com duração de 45 minutos. Os responsáveis pela execução dessas atividades são alunos dos cursos de Educação Física da FCT-UNESP-PRES.PRUDENTE, os quais são devidamente treinados para a realização dessa tarefa.

Para a realização do diagnóstico da Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), a qual é composta por uma bateria de testes padronizados, procura-se avaliar o desenvolvimento motor da criança e, também a relação idade motora-idade cronológica. A avaliação compreende os seguintes componentes:

- Motricidade fina: refere-se á atividade manual, guiada por meio da visão, ou seja, coordenação visuo-manual, com emprego de força mínima, a fim de atingir uma resposta precisa á tarefa;
- Motricidade global: refere-se aos movimentos dinâmicos corporais, envolve um conjunto de movimentos coordenados de grandes grupos musculares;
 - Equilíbrio: é a capacidade do organismo de manter posturas, posições e atitudes, compensando e anulando todas as forças que agem sobre o corpo;
 - Esquema corporal: refere-se à capacidade de discriminar com exatidão as partes corporais e a habilidade de organizar as partes do corpo na execução de uma tarefa;
 - Organização espacial: envolve tanto a noção do espaço do corpo como o espaço que o rodeia, referindo-se à habilidade de avaliar com precisão a relação entre o indivíduo e o ambiente;
 - Organização temporal: refere-se à percepção do tempo, envolvendo o conhecimento da ordem e duração dos acontecimentos.

Após a aplicação da escala EDM, obtém-se a idade e O quociente motor geral, ASSIM COMO as idades e quocientes motores nas áreas específicas, além de

identificar a lateralidade (mãos, olhos e pés). A classificação do quociente motor é correlacionada em níveis: “muito superior, superior, normal alto, normal médio, normal baixo, inferior e muito inferior”.

Considerando um período de até seis meses, realiza-se novamente a aplicação da escala EDM, a fim de verificar a progressão do desenvolvimento da criança após a participação no programa de intervenção Lúdico-Educativa.

No que se refere a experiência realizada no interior do LAR, foi observar e participar de intervenções junto a 02 (duas) crianças que apresentam dificuldades significativas na aprendizagem, 01 (uma) criança autista, 03 (três) crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), 01 (uma) com Síndrome de Cohen e 01 (uma) criança com Encéfalo Miopatia.

Além da participação nas atividades desenvolvidas no LAR, foi possível também, participar das reuniões do grupo de estudos pertencentes ao LAR (GEIPEE-LAR - GRUPO DE ESTUDOS, INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESCOLAR E ESPECIAL) e, nesses encontros entrar em contato com vários autores da Teoria Histórico-Cultural e da Psicomotricidade, fato que contribuiu significativamente para a compreensão da importância da teoria para o desenvolvimento dos trabalhos práticos junto as crianças no LAR.

Discussão e considerações finais

Afirma-se a importância de experiência teórico-práticas para o processo de formação para a universidade e, de acordo com os trabalhos realizados no LAR, foi possível perceber que os encontros realizados são estruturados de acordo com as dificuldades que cada criança apresenta, oportunizando-a desenvolvimentos necessários à sua vida em família, na escola e na sociedade de forma geral.

Através de brincadeiras e jogos lúdicos, foi possível observar que cada criança, de acordo com suas possibilidades, procura sempre superar suas dificuldades para alcançar os objetivos postos do jogo, encontrando desafios para avançar no seu desenvolvimento.

Outra questão importante vivenciada durante o trabalho, foi a compreensão das mudanças de comportamento de cada criança, suas características e vicissitudes, e de acordo com a atividade proposta. Foi possível perceber a maneira de ser e de manifestar das crianças, e reconhecer em quais atividades elas se sentiam mais soltas e à vontade e em quais se apresentavam tímidas e receosas, e a importância da mediação do professor na consecução desse processo.

Dentre outras possibilidades oferecidas pela participação no LAR, enfatiza-se a importância da experiência prático-teórica no desenvolvimento humano, e o quanto, as atividades dos programas lúdico-educativas desenvolvidas no LAR, possibilitam essas experiências as quais são essenciais ao desenvolvimento de cada sujeito humano.

Defende-se que ao oferecer oportunidades diferenciadas aos estudantes do curso de Educação Física, para que os mesmos possam vivenciar um processo de diagnóstico, planejamento e execução de um programa de intervenções e diretamente junto as crianças, compreendendo-as, assim como suas dificuldades, torna-se essencial para todo estudante do curso, principalmente por proporcionar condições de se pensar e desenvolver a Educação física, pautada em princípios científicos e coroada pelos conteúdos da cultura corporal de movimento e compreendida a partir da teoria Histórico-Cultural e da Psicomotricidade.

Para finalizar afirma-se que a participação do LAR e no programa de intervenção lá desenvolvidas, foi de grande importância para nossa formação acadêmica, e concluímos que a cada ano de participação nas atividades do LAR, torna-se um ano diferente e produtivo tanto no que se refere as aprendizagens acadêmicas quanto pessoais. Podemos afirmar que esse trabalho pode ser considerado como uma via de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que contribui para o processo de desenvolvimento das crianças, fato que muito nos realiza e, simultaneamente, contribui párea aprendemos a cada dia como nos tornamos profissionais competentes e comprometidos com a educação e desenvolvimento do seres humanos e da sociedade.

Referências

- ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil?** em defesa do ato de ensinar. 1. ed. Campinas/SP: Alínea, 2007. v. 1.
- FERREIRA, H. S.; VALDÉZ; M. T. M. Brincar na Educação Física com Qualidade... de Vida!. **Revista Digital EF Deportes** - Buenos Aires - Ano 10, n. 87, agosto de 2005.
- LURIA, R. A. **Curso da psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1991. v. 1. p. 71-72.
- ROSA NETO, F. **Manual de Avaliação Motora**. 1.ed. Florianópolis, 2001.
- VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Brincar o despertar psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

CONSCIÊNCIA AMBIENTAL – REFORMULANDO A AÇÃO

Mariana Silva do Nascimento

Palavras-chave: educação ambiental, compostagem, horta

e-mail: marianasn@msn.com

Introdução

A prática vem com o auxílio da teoria e com ela constrói perspectivas de atuação e entendimento do indivíduo como ser social e biológico. O problema maior está no esquecimento da função humana e no automatismo das ações, no qual deixa de lado os valores para viver e prosperar no meio ambiente. Em vista disso o Projeto Consciência Ambiental visa interar a criança de sua realidade e torná-la ativa quanto as possibilidades de atuação. Para isso há o crescimento do projeto em amadurecimento de ideias, preparação, montagem e finalização, tudo por parte dos alunos e com o auxílio mediador dos educadores da escola.

Objetivo

Trabalhar com a interdisciplinaridade, entendimento do homem como agente ambiental e promoção do pensamento crítico.

Metodologia

Realizado em uma Escola particular de Educação Infantil e Fundamental I e II da cidade de Bauru, interior do Estado de São Paulo, nos meses de maio a dezembro de 2009 teve como público alvo os alunos do 3º e 4º ano, com idades de 9 a 10 anos. O tempo de cada encontro foi combinado com os professores da sala, a partir da proposta do projeto, apresentado logo abaixo.

A escolha do tema de trabalho surgiu com o intuito de diferenciar o descarte do lixo do ambiente escolar, promover um pensamento crítico e diferenciado quanto as possibilidades de encaminhamento do lixo e conscientizar sobre a diminuição de desperdício e consumo. Além de que, a ideia era trabalhar uma realidade não tanto vivenciada pela maioria dos alunos e através dela inovar e provocar uma nova visão, assim apontado por GADOTTI (2000) como o novo papel dos projetos na escola.

A escola que recebeu o projeto tinha como foco a prática, pesquisa e o desenvolvimento das atividades por parte dos alunos, sendo que estes deveriam ser participantes ativos para uma melhor compreensão dos temas.

Ao estudarmos a relação do ser humano com o Meio Ambiente vemos que MILLER & MENDONÇA, 2006, relacionaram os dizeres de Vigotski, quanto à

perspectiva de formação do homem. Se educarmos baseando-se somente na formação humana histórico-cultural esqueceremos sua origem como ser biológico. Sendo este esquecimento reflexo atual do desequilíbrio natureza-sociedade, o qual é visível nos problemas ambientais e de reconhecimento do indivíduo como organismo do planeta.

MILLER & MENDONÇA escreveram que a relação do homem com a natureza ocorre pelo mutualismo, sendo esta pela apropriação e entendimento do corpo e consciência dos atos provocados pelas ações antrópicas.

Desta maneira, o educador ambiental surge para mediar uma interação mais amigável entre homem social e biológico. E pela prática possibilitar um entendimento da necessidade de preservação e conservação do ciclo de vida do planeta.

Freire e Freinet são defensores do ensino via realidade social do aluno, uma eficiente prática que promove uma relação entre situações vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar e proporcionar uma rica interdisciplinaridade de experiências e ações, escrito por FLEURI (1998) e elucidado no trecho abaixo.

“Tanto Freinet quanto Freire defendem o diálogo e a cooperação entre sujeitos na busca de problematizar, compreender e transformar a realidade. E se Paulo Freire focaliza prioritariamente o trabalho educativo ligado à ação e a organização sócio-política do mundo adulto, Freinet enfatiza a transformação do ambiente escolar mediante o desenvolvimento dos métodos ativos, da organização cooperativa e dos canais de comunicação com o meio natural e social.”

Desta maneira, a primeira semana do Projeto começou com explicação breve das futuras ações e a divisão da turma, de 36 alunos, em três grupos. Cada grupo foi numerado e recebeu a seguinte missão, em sua respectiva semana:

Primeira semana – 1º Encontro – 40min

Os alunos deveriam discutir entre si e responder as perguntas.

Grupo 1 – Qual a diferença entre um lixão e um aterro sanitário?

Grupo 2 – Qual a composição do lixo de nossa escola e casa? O que é lixo orgânico?

Grupo 3 – Como diminuir a quantidade de lixo que produzimos e quais as vantagens desta ação?

As respostas deveriam ser escritas em uma folha comum e ser apresentadas oralmente para a classe. Uma apresentação com imagens de lixão e aterro sanitário foi preparada e projetada para auxiliar no entendimento e compreensão. Com o debate

dos alunos, as correções partiram deles próprios e as perguntas foram muito mais ricas e cheias de conteúdo.

Segunda semana – 2º encontro – 40 min.

Mantendo a mesma composição dos grupos, um sorteio dividiu as atividades, nomeadas de 'Desafios'.

Grupo 1 - Desafio 1: Montar um 'caixa' protetora para o composto. Ela deve possuir aberturas laterais para que o ar circule em seu interior. Devem ser usados os bambus que se encontram no piso Térreo, ao lado da Sala do Infantil.

Grupo 2 - Desafio 2: Pesar o composto seco, na balança digital e analógica e anotar os dados. (Material coletado em um condomínio da região que separava os restos foliares para descarte.)

Grupo 3 - Desafio 3: Montar um painel sobre o Projeto Consciência Ambiental que deverá ser exposto no mural de atividades da sala. Ele deve conter:

- *os objetivos e os benefícios.*
- *E o passo-a-passo de como fazer uma compostagem.*



Foto 1: Alunos pesando composto com balança analógica; foto 2: parte do painel explicativo

Segunda semana – 3º encontro – 40 min.

Grupo 1 - Desafio 3: Terminar a montagem do painel sobre o Projeto Consciência Ambiental.

Grupo 2 - Desafio 2 - Pesar o material orgânico e anotar os dados.

Grupo 3 - Desafio 1 – Os alunos devem apresentar o projeto às outras salas, reforçando a importância da separação do lixo e os seus pontos positivos.

Segunda, terceira e quarta semana – 2 encontros por semana – 40 min. cada

Nos encontros seguintes começou a preparação da compostagem. Ao abrirem o saco a maioria ficou enojado, muitos tiveram repulsa, acharam que estariam

lidando com restos de almoços, mas não, o lixo era composto de castas e partes não utilizáveis de vegetais. Essa é a recomendação, para se evitar mau cheiro e problemas, não usar comidas temperadas, usar apenas frutas, legumes e vegetais em geral. Além de que o material era fresco, não estava ensacado há mais de um dia.

Os alunos utilizaram luvas e instrumentos de jardim para acomodar a matéria orgânica dentro da área feita de bambu. E a montagem ocorreu pela a intercalação de matéria orgânica com as folhas secas. E para montagem os alunos viram a necessidade de mais matéria orgânica, foi então que nas semanas seguintes os mesmos procedimentos se repetiram.

Os alunos foram até a cozinha da escola e combinaram com a responsável de recolher o lixo orgânico que seria descartado. Ao pegar o lixo eles conduziram o sobre um carrinho de transporte de mercadorias até o local da compostagem, lá pesaram o material e colocaram em cima da camada já feita no encontro anterior.



Foto 3 e 4: Alunos colocando o composto orgânico e o seco dentro da “caixa” de bambus.

Quinta semana até o término do ano – cada grupo 1vez por semana - 15 min

Nesta parte os alunos tiveram que trabalhar suas habilidades em relação à observação e análise. Cada aluno recebeu uma folha com uma tabela e com os seguintes itens a serem analisados: dia e hora de análise, temperatura ambiente, temperatura do composto, coloração, umidade, odor, ocorrência de chuvas nas últimas 24h e observações gerais. Para medir a temperatura foi usado um termômetro de até 110º e primeiramente media-se a temperatura ambiente e posteriormente a temperatura interna do composto em dois locais diferentes. Após estes procedimentos eles reviravam a matéria e havendo necessidade eles a olhavam com um regador.

Em julho os alunos entraram de férias e eu continuei o processo de manutenção. Ao retornarem, em agosto, eles continuaram os procedimentos e as

mesmas visitas com os mesmos grupos. Já era visível a diferença de cor e textura e enquanto o composto ia sofrendo a decomposição natural, os alunos quiseram preparar a terra para receber o adubo e colocaram um sombrite preso a um bambu em cima do canteiro. Logo a terra recebeu o adubo e eles puderam plantar alface, rúcula e espinafre.



Foto 5: Alunos preparando a terra. Foto 6: canteiro já com o sombrite preso a bambus.

Em uma conversa com as crianças, eles fizeram a proposta de plantarem vegetais de interesse próprio, seja pela semente, ou caule com raiz, para tentarem plantar ou acompanhar a formação do broto. A ideia foi posta em prática e os alunos dividiram-se em turmas de acordo com o interesse, máximo de cinco integrantes.

Eles tiveram que fazer registro anotando o dia em que plantaram, acompanhar o crescimento e juntamente com isso tiveram que pesquisar a parte nutricional do vegetal, os benefícios para a saúde, desenhar o fruto/raiz nomeando as partes com termos da biologia e procurar um prato da culinária que fosse de fácil elaboração. Os alunos fizeram uma exposição dos materiais feitos por eles e colocaram no mural de sua sala.

Para finalizar o projeto montei um “álbum de figurinha” onde as imagens eram as fotos, em tamanho reduzido, e o texto era feito pelo aluno, explicando as ações ocorridas em cada ilustração. O álbum teve 4 páginas e cada folha comportava três fotos, sendo que a primeira tratava dos objetivos do projeto e os pontos positivos de se realizar uma compostagem e a última trazia informações técnicas como a média da temperatura medida por eles e calculada.



Foto 7: Alunos plantando uma pimenta como vegetal escolhido. Foto 8: Representação de parte do "Álbum" do Projeto.

E para terminar as atividades da Turma, no mês de dezembro contamos com o auxílio da nutricionista da escola e fizemos uma grande salada com folhas, raízes, frutos e frutas escolhidos por eles. Como a maioria dos vegetais não chegou a atingir um tamanho ideal para consumo, pedimos alguns alimentos para o refeitório local. As crianças vestiram luvas e touca de cabelo e começaram pelo processo de limpeza das bancadas e dos alimentos. A salada foi posta para todos experimentarem, durante o almoço, e quem degustasse poderia opinar sobre esta por meio de uma caixinha feita por eles.

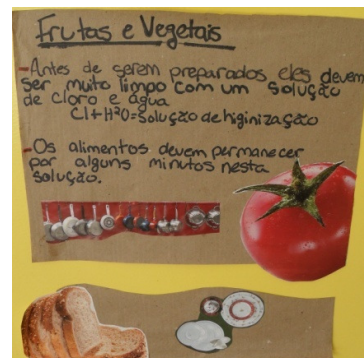


Foto 9: Alunos picando vegetais. Foto 10: Cartaz feito pelos alunos.



Foto 11: Caixinha de voto. Foto12: Cartaz de divulgação da salada.

Considerações Finais

Os alunos se mostraram bem participativos e tiveram um grande envolvimento. Propuseram ideias a serem praticadas e houve uma superação das expectativas iniciais do projeto. O pensamento crítico foi trabalhado durante todo o período e a autonomia era o foco de trabalho, mas sem negar o engajamento de todos como um.

Referências Bibliográficas

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Popular no Brasil**: significados contemporâneos das propostas de Freire e Freinet. Disponível em: http://www.mover.ufsc.br/pdfs/FLEURI_1998_Educa%E7%E3o_Popular_Brasil.pdf

Acessado no dia 03 de abril de 2011.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo Perspec. vol.14 no.2 São Paulo Apr./June 2000. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002

Acessado no dia 03 de abril de 2011.

MILLER, Stela; MENDONÇA, Sueli. G. de L. **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP. Ed. Junqueira&Marin, 2006

CORPO, ESCOLA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Gregory de Jesus Gonçalves Cinto
Sueli. Aparecida Itman Monteiro
Romualdo Dias

UNESP – “Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara.
“Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES)

Palavras-chave: Corpo. Educação. Processos de Subjetivação.
E-mail: gregorycinto@yahoo.com.br

1. Introdução

Neste estudo analisaremos a aprendizagem da Educação Física, em algumas escolas do Estado de São Paulo, com o foco colocado sobre as tensões observadas nas relações entre o corpo e a educação. As marcas destas tensões são recolhidas no ambiente escolar, no currículo, nas disciplinas, no espaço físico, na relação que a escola cria com o corpo. Observamos isso na tensão encontrada pelo educador com o seu próprio corpo implicado no ensino e inquieto com a sua subjetividade. Estamos atentos também aos sinais do corpo do educando, quando ele se apresenta na condição de refém do jogo de poder operado pelo mercado. Aqui recorreremos aos conceitos de “reificação” e de “fetichização” no campo de estudos realizados por pensadores da Escola de Frankfurt (ADORNO, 1985).

Queremos entender a dinâmica de poder presente no território da escola e que tem implicações sobre o processo educacional e sobre o aprendizado do aluno. Observamos se estas dificuldades dos alunos apresentam algumas semelhanças com os obstáculos experimentados pelos professores em seus deslocamentos daquele lugar ocupado por quem sempre se preocupou com o ensino e passa a experimentar como é ocupar o lugar daquele que está ali na condição de aprender. Não se trata de negar uma função específica de autoridade, e sim de reinventá-la a partir deste outro lugar assumido como referência, que é o lugar ocupado pelo aluno. Vale ressaltar que a potência deste outro lugar está justamente em sua condição de precariedade. Por isso, este deslocamento é visto por nós como um movimento fortemente político.

Nosso foco de estudo está dirigido principalmente para os esforços de implantação da proposta de Educação do Estado de São Paulo, dentro deste projeto pedagógico conhecido como “São Paulo faz escola”. Nós perguntamos: quais são os limites e as possibilidades da Educação Física contribuir para a reinvenção de novas relações entre o corpo e a escola, o corpo e a educação, o corpo e o ensino.

Nossos dados de análise se constituem com os Planos de aulas de professores de Educação Física. Utilizamos também os seguintes documentos: texto de preparação da “CONAE 2010” (2009), a “Proposta Curricular de Educação Física” (2008), o “Caderno do Professor do Estado de São Paulo – Educação Física” (2008), os “PCNs Educação Física” (1998) e os currículos recolhidos em algumas escolas do Estado de São Paulo.

Com estes materiais em mãos nos esforçamos para identificar as tensões experimentadas pelos educandos, entre o corpo e a escola. Numa prévia observação do ambiente escolar, fica evidente que ele não foi projetado para respeitar o corpo e seus movimentos. Em geral as escolas têm sua estrutura fechada e esvaziada de vida. Ressaltamos o risco de desconsiderar a importância dos usos dos espaços em suas relações com os processos de subjetivação em nossa sociedade.

A organização física do espaço determina os corpos em seus movimentos, por isso, identificamos que nossos espaços de ensino se assemelham com o clipe da banda Pink Floyd, que se chama Another Brick in the Wall (Mais Um Tijolo no Muro).

Assemelha-se também com a metáfora arquitetônica de Jeremy Bentham descrita por Michel Foucault na obra “Vigiar e Punir” (2008) chamada Panóptico, metáfora fundamental para entendermos o controle sobre os corpos.

Nossas observações sobre as relações entre o corpo e escola ficaram reforçadas com a leitura do livro “O direito a ternura”, de Luis Carlos Restrepo (2008). De acordo com os seus comentários os alunos passam muito tempo na escola. A sala de aula passa a ser um lugar privilegiado de observação. A forma como são organizadas as carteiras, em fileiras, obriga os corpos dos alunos a se direcionarem para o professor.

“A escola, autêntica herdeira da tradição audiovisual, funciona de tal maneira que a criança, para assistir à aula, bastar-lhe-ia ter um par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, excluindo para sua comodidade os outros sentidos e o resto do corpo. Se pudesse fazer cumprir uma ordem dessas, a escola pediria aos alunos que viessem apenas com seus olhos e ouvidos, ocasionalmente acompanhados da mão, em atitude de segurar um lápis, deixando o resto do corpo bem resguardado em casa”. (restrepo, 1998, p.32).

Observamos que Isso ocorre mesmo nas propostas que têm o discurso voltado à aprendizagem e não para o ensino. Contudo há um sistema de poder que favorece o isolamento entre os corpos dos estudantes. Se algum corpo desrespeita a pseudo-normalidade advinda da organização do espaço é considerado como patológico e indisciplinado. A predominância do aluno sentado, do corpo estático, mostra como o corpo é descuidado.

Se pensarmos no processo de maturação biológico, físico e psíquico confirmaremos como os alunos encontram dificuldades em acompanhar esse processo sistemático da educação. Porque o corpo não se desenvolve de uma forma padrão e de um modo de organização como tempo, tal como acontece com as séries

sistematizadas pela escola e também no modo como se organiza o ensino. Quando pensamos no adolescente e no jovem estudante, ou mesmo na criança, notamos, por exemplo, a desconsideração com as alterações dos corpos, sobretudo no que tange a descoberta da sexualidade.

Tudo coopera para prender e controlar os corpos em seus movimentos. Os assuntos relacionados com o corpo dos educandos chegam a serem considerados como tabu. Mesmo as propostas curriculares que tentam incluir a educação sexual na escola, como o kit “anti-homofobia” do governo federal (LONGARAY, 2010), ainda estão presas aos modelos identitários da educação, com sérias dificuldades para alcançar uma abordagem na perspectiva dos processos de subjetivação, tal como os estudos de Michel Foucault nos ajudam a perceber. Encontramos com muita frequência o corpo submetido aos esquemas intelectuais da escola, como descreve Luis Carlos Restrepo (1998) sobre o distanciamento da cognição e da sensibilidade no livro já mencionado por nós neste texto.

A Educação Física foi colocada no currículo escolar como disciplina submetida aos esquemas de idealização do ensino. O processo educacional e o ensino não implicam o corpo. A Educação Física tem como atenção principal o cuidado com o corpo. Parece, no entanto, que o corpo nela também está descuidado, enfraquecido, despotencializado. Um exemplo do corpo destruído é o modo como a lógica do mercado ao permear todas as culturas opera por controle e interdição dos movimentos. O filme indiano “Taare Zameen Par” (Como estrelas na terra: toda criança é especial) (2007) expõe os dispositivos de captura da vida operando sobre os corpos dos alunos. Por isso nós nos perguntamos: porque a Educação Física não colabora para desenvolver e sustentar uma relação mais saudável entre o corpo e a escola?

2. Corpo Despotencializado

Estudamos o corpo situado na fronteira entre os processos educacionais e os processos de subjetivação. Nesta esfera podemos identificar as formas de amordaçamento exercidas sobre o corpo, bem como o seu apagamento, o descuido no cotidiano escolar, atento com as implicações que isso tem para com as políticas de subjetivação na sociedade contemporânea. A dinâmica do poder, sobretudo em suas formas desenvolvidas no âmbito do mercado, ocorre na produção de nós mesmos. O poder apropriada do nosso corpo e administra os nossos movimentos.

Mesmo na disciplina Educação Física, esta que poderia ter uma melhor relação com o corpo, vemos também que ela não o considera em suas implicações sobre os processos de subjetivação. Mesmo em uma primeira leitura dos documentos por nós recolhidos confirmamos a desconsideração pelo corpo em suas relações com os processos educacionais e com os processos de subjetivação. Nesses materiais poderemos identificar porque o corpo não é levado a sério na escola, e mesmo na disciplina Educação Física.

Nosso referencial teórico assumiu, inicialmente, as categorias “biopolítica” e “biopoder”, de acordo com os estudos realizados por Michel Foucault (2008a; 2008b; 2004), em alguns cursos ministrados no Collège de France nos anos de 1979 até 1982 e no texto de Gilles Deleuze (2000) “Post-scriptum sobre as sociedades de controle”. Utilizamos também os estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) na obra “Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia” para desenvolver nossas análises a partir da categoria “corpo sem órgãos”. Passamos aos estudos de José Gil (1980) na obra “Metamorfoses do Corpo” para compreendermos a categoria “corpo paradoxal”. E completamos nosso percurso com os estudos de Suely Rolnik (1993) para aprendermos a operar com o “corpo vibrátil”. Estas categorias teóricas se mostram suficientemente fortes para nos ajudarem na análise do objeto de nossa pesquisa.

Em nossa metodologia experimentamos o exercício do cartógrafo que sai pela escola e desenha as paisagens emergentes com os movimentos dos corpos (PASSO, 2009). Agregamos a este exercício de cartografia o trabalho da “genealogia” e da “arqueologia” tentando praticar aquilo que nos sugere Foucault (2005) no texto “O que são as Luzes”. Assim como disse este autor, essa crítica não é transcendental e não tem por finalidade tornar possível uma metafísica: ela é genealógica em sua finalidade e arqueológica em seu método. Arqueológica no sentido de que ela não procurará deprender as estruturas universais de qualquer conhecimento ou de qualquer ação moral possível; mas tratar tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos como os acontecimentos históricos.

Foucault (2005) nos diz que essa crítica será genealógica no sentido de que ela não deduzirá da forma do que somos o que para nós é impossível fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos. Ela não busca tornar possível a metafísica tornada enfim ciência: ela procura fazer avançar para tão longe e tão amplamente quanto possível o trabalho infinito da liberdade.

Nós investigamos as paisagens emergentes em práticas de ensino e em documentos relacionados com o ensino da Educação Física. Estendemos nossas

análises para os documentos que foram elaborados como referência para a organização do currículo de Educação Física das escolas. A partir disso, identificamos os movimentos do sujeito, na criação do sentido da escola e na disciplina de Educação Física. Enfim, recolhemos marcas dos elementos que fogem dos dispositivos de controle do poder em funcionamento, tanto no interior da escola quanto na sociedade como um todo. Mas, com a definição de nosso foco de atenção, nos empenhamos em confrontar os movimentos dos corpos dos professores em seus deslocamentos do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende, com aqueles realizados pelos alunos em seus modos de transitarem pela escola.

Referências

- ADORNO, Theodor Ludwing W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.
- BRASIL. SSECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física, Brasília, MEC/SEF, 1998.
- DELEUZE, G. GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- FERNANDES, Francisco das Chagas. **Conferência Nacional de Educação 2010**. Construindo o Sistema Nacional de Educação: Diretrizes e Estratégias de Ação, Brasília, MEC, 2009.
- FINI, Maria Inês. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. São Paulo: SEE, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. À vontade de Saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. O que são as Luzes? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos II**: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da Prisão**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, José. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio D'Água, 1980.

KANT, Immanuel. Was ist Aufklärung? Revista "Berlinische Monatsschrift" (Berlim Mensal), 1784.

KHAN, Aamir. **Taare Zameen Par**. Mumbai: Aamir Khan, 2007. DVD.

LONGARAY, Deise Azevedo. **"Eu beijei um menino e não gostei, ai beijei uma menina e me senti bem": Um estudo das narrativas de adolescentes sobre homofobia, diversidade e sexualidade**. Rio Grande: Programa de pós-graduação em Educação em ciências: Química da vida e saúde/ Universidade Federal do Rio Grande. 2010. Dissertação (mestrado).

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PINK FLOYD, **Another Brick in The Wall**. Asheville: Harvest Records, 1979. LP.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROLNIK, Suely. **Pensamento, corpo e devir**. Uma perspectiva ético-estético-política no trabalho acadêmico. In Cadernos de Subjetividade. São Paulo, v. 1, n. 2, set./fev. 1993. Págs.: 241 – 251. Publicação do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade – PUC – São Paulo.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Jornal do aluno** – 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, 1º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini:– São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Caderno do professor: Educação Física, ensino Fundamental** – 5ª série, 2º bimestre/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luis Sanches Neto. – São Paulo: SEE, 2008.

ENTRE O CORPO E A ESCOLA: ESTUDOS SOBRE A COLONIZAÇÃO DA TERNURA

Gregory de Jesus Gonçalves Cinto
Sueli. Aparecida Itman Monteiro
Romualdo Dias

UNESP – “Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara“
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES)

Palavras-chave: Corpo. Escola. Colonização.
E-mail: gregorycinto@yahoo.com.br

1. Introdução

O processo educacional pode ser estudado a partir do esforço de compreensão sobre um campo de fronteira configurado entre o corpo e a escola, pois aí nós observamos como se constitui um movimento suficientemente forte para o estabelecimento de vínculos. Neste texto nós pensamos as relações entre o corpo e a escola em uma combinação entre regimes de visibilidade associados a outros de invisibilidade. O modo como estas formas se apresentam demarcam uma espécie de território que vem sendo intensamente colonizado pelas forças do mercado capitalista neoliberal. Tanto o movimento dos vínculos quanto as formas de expressão situadas nesta fronteira se sintetizam naquilo que podemos denominar como “ternura”.

Nesta reflexão mostramos como estas fronteiras entre o “corpo” e “escola” são submetidas por uma dinâmica de poder, na medida em que percebemos que um sistema econômico global se torna hegemônico e começa a colonizar todo este território onde a vida acontece. Há também quem denuncia a arrogância do mercado em se apresentar como uma nova religião operando com intensos movimentos de “arrebanhamento” das massas (DUFOR, 2005). As categorias de “biopoder” e “bipolítica” como nos apresenta Michel Foucault, contribuem para o estudo sobre estes dispositivos de colonização. Nosso ponto de partida se situa nas cenas oferecidas pelo filme “Taare Zameen Par” (Como Estrelas na Terra: Toda Criança é Especial), uma peça do cinema indiano contemporâneo.

No texto expomos nossos comentários sobre o filme “Taare Zameen Par” a partir da categoria da “ternura”, na medida em que esta sofre os mecanismos de colonização dentro da dinâmica de poder que se institui como forma de interdição dos movimentos de criação. Mostramos também como as instituições em foco, a escola e a família, que ao se encontrarem dominadas pelas forças do mercado têm dificuldades em lidar com movimentos de invenção. Assim a ternura se apresenta para nós como um campo amplo de observação. E de um modo específico colocamos nosso foco

sobre a função do educador em seus modos de convocar na criança a sua potência de criação, na medida em que ele consegue escapar dos campos minados por uma dinâmica de poder desfavorável a expansão da vida.

Apresentamos nossas reflexões estabelecidas a partir do diálogo com o livro “O direito à Ternura”, de Luis Carlos Restrepo. Aqui, a ternura é apresentada como um vínculo estabelecido entre educador e educando na perspectiva do estabelecimento de um direito fundamental ao desenvolvimento humano. Mais do que apontar marcas de um funcionamento jurídico, o direito se faz presente assentado nas relações produzidas pelo movimento instituinte em suas combinações com os elementos instituídos. Assim situamos os pólos das relações, pois de um lado um corpo reclama pela ternura, e de outro, uma instituição, expõe seus limites. Nesta situação enfatizamos como tal direito vem sendo negado aos educandos. Neste campo em que a dinâmica de poder opera por meio de dispositivos de colonização incidindo sobre vínculos, a ternura se apresenta como recurso oferecido pelo educador no exercício de sua profissão.

Apontamos a atitude do educador em sua lida com a ternura, mostrando que ela pressupõe o exercício de um deslocamento que Foucault identifica como uma vivência própria da modernidade. A “atitude moderna” que o filósofo francês aponta aparece para nós no modo como o educador reinventa a sua autoridade. Na medida em que esse educador reinventa sua autoridade na experiência do vivido, ele trava uma guerra contra as forças que empurram o menino Isham, personagem principal do filme, para o abismo existencial em meio a situações marcadas por extremo sofrimento. Nossa análise do contexto do filme se faz com o auxílio da leitura do texto “O que são as Luzes”.

Analisamos as relações entre o corpo e a escola com o objetivo de mostrarmos como elas demarcam um território e como este vem sendo fortemente colonizado pelas forças do mercado capitalista neoliberal. Mostramos o modo como uma dinâmica de poder atua sobre os vínculos ao ponto de interditar os processos de criação. Desdobramos nossas análises para mostrar a dificuldade das instituições para lidar com os vínculos quando estes sofrem os mecanismos de administração operados por forças adversas ao movimento de expansão da vida. Neste contexto a ternura passa a ser discutida como um direito da criança e o educador é visto no exercício de sua autoridade em um campo de luta a favor da potência de criação.

2. As Marcas Entre O Corpo E A Escola.

O filme “Taare Zameen Par” é uma produção indiana de 2007, dirigida por Aamir Kahn. O filme conta a história de “Ishaan”, um menino de aproximadamente 8 ou 9 anos de idade que tem problemas de adaptação com a escola, originados em grande parte pelo fato de ser portador de dislexia. Ishaan é um menino muito inteligente, porém as escolas e a sua família têm dificuldades de compreender seus talentos.

Os professores e as escolas por onde o menino passa produzem um ambiente nada terno e severamente excludente. O garoto Ishaan também é avaliado por seus pais como tendo padrões de conduta anormais, sempre quando é colocado em comparação com o seu irmão Yohaán. Este se destaca na disputa pelas melhores notas na escola. Contudo nos parece que o menino Ishaan tem uma relação terna com Maya, sua mãe e com Yohaán, porém seu pai, Nandkishore nos parece distante do filho por causa de uma corrida vida de negócios.

A nossa interpretação do filme está atenta em detectar as múltiplas manifestações da dimensão política que constitui a ternura. Estabelecer um campo terno de vínculo é sempre um modo de participar no funcionamento do poder, pois algo da vida pode ganhar potência em cada procedimento experimentado. Não esquecemos que o silenciamento imposto neste terreno pode ser expressão de uma violência também responsável pela produção de muita dor. Muitas vezes o desamparo se faz por meio da indiferença na forma que se apresenta como dificuldade em se importar por alguém. A partir de determinado momento da história o pai de Ishaan passa a se importar com ele. Enfim, a vida de Ishaan é marcada por muito sofrimento a cada experiência de desamparo pela qual passa.

Voltemos nosso olhar para esses momentos silenciados onde, à sombra, se garante a ternura, mas onde também, sem que o registrem os noticiários de TV ou os jornais e revistas de grande tiragem, é diariamente anulada. Perguntemo-nos pelos espaços onde abundam as violências sem sangue, aquelas que não provocam contusões no corpo que possam ser detectadas pelos legistas, mas que nem por isso deixam de provocar sofrimento e morte. (Restrepo, 1998). Notamos como o ambiente escolar se agrega a esta dinâmica de poder uma vez que a instituição também se encontra refém dos mesmos dispositivos que opera no controle dos corpos.

Foucault (1988) nos apresenta a maneira como atua o exercício de poder que toma a vida como elemento administrado e que tem como princípio atuante o “fazer viver e deixar morrer”, este modo que marca as políticas dos estados ocidentais no alvorecer da modernidade. Porém este modelo de gerenciamento da vida vem se

implantando cada vez mais, atualmente, em países em desenvolvimento. O filme expõe com ênfase as marcas deste modelo econômico em plena expansão na Índia contemporânea. Portanto, a sociedade capitalista se constituiu de tal forma que cria uma onda devastadora em seus efeitos sobre a cultura. Existe uma dinâmica de poder tão forte que consegue permear os outros âmbitos da cultura e da vida. Valoriza apenas uma cultura e vê outro modo de viver, muitas vezes como impossível. No filme se observa que Ishaan dança o passo “Moonwalk” (caminhada na lua) de Michael Jackson, músico americano e o Yohaan usa roupas de uma marca conhecida alemã, países participantes do mesmo sistema econômico.

Porém para Foucault (1998) outros modos de viver são possíveis. Nossos corpos são moldados por uma dinâmica de poder constituída nas relações estabelecidas com o outro, sempre passíveis de mudança e de diferenciação. Contudo segundo o autor Restrepo (1998, p. 13), “...a ternura é um paradigma de convivência que deve ser adquirido no terreno do amoroso, do produtivo e do político, arrebatando, palmo a palmo, territórios em que dominam há séculos os valores da vingança, da sujeição e da conquista”. Os símbolos culturais que nos constituíram nos levam a sermos tentados a ter comportamentos, aspirações, uma vida diária ligada à lógica da guerra. As estratégias de dominação facilmente discutidas no regime de visibilidade que o espaço público propicia, nem são percebidas quando observadas no âmbito da privacidade.

Ao olharmos para o campo educacional os anos nos apontam aspectos relevantes na constituição desse sujeito isento de ternura. A exigência de se criar um conhecimento supostamente apresentado como mais sólido e mais eficaz, não oferece, há séculos, no interior da cultura ocidental, espaços para o exercício da ternura. Desde as precoces experiências da escola, adentra-se a criança num saber de guerra que pretende uma neutralidade sem emoções, para que adquira sobre o objeto de conhecimento um domínio absoluto, igual ao que pretendem obter os generais que se apossam das populações inimigas sob a divisa de terra arrasada. (RESTREPO, 1998).

Ishaan não conseguia se adaptar ao adestramento escolar, porque possuía outras habilidades. A escola e a família, submetidas aos regimes de dominação, não sabiam interpretar essas singularidades como especiais porque já estavam operando sob captura do mercado. Estas instituições estão situadas em uma sociedade que vive sob as mais fortes pressões do desenvolvimento capitalista. O exemplo forte aparece

no personagem Yohaán, irmão de Ishaan, docilmente preparado para responder aos estímulos do mercado como se fosse um “robô” eficiente.

Há cenas do filme que enfatizam a depressão e o sofrimento pelos quais passam Ishaan. Vemos um menino sem vida. As implicações do poder sobre o corpo do menino eram tão grandes que este não conseguia mais ver prazer em nenhuma situação de sua vida. Até que ele conheceu o professor Ram Nikumbh, encarregado em dar aulas de Artes, que tenta trazer a vida para os olhos de Ishaan com aulas diferentes das convencionais. Este ministrava a disciplina com uma metodologia assumidamente coerente com o modo artista de ensinar e educar.

As disciplinas de Arte e Educação Física e outras julgadas menos “intelectualizadas”, são tratadas com preconceito no currículo escolar, vistas como tempo perdido. Contudo, estas podem ser nossos pontos de fuga para se trabalhar na educação de um modo a implicar sempre o corpo, como um modo de escapar dos padrões impostos pelo suposto modelo de formação para a eficiência. Nestas passagens é possível perceber como o corpo é deixado de lado pela cultura educacional.

Neste lugar o professor é desafiado a ter uma luta cuidadosa, marcada por delicada negociação com as duas instituições: a família e a escola. Ele sabe que está transitando por um campo altamente minado, todo cheio de “explosivos” adversos à vida, para sustentar um determinado funcionamento de poder, este que vai preparar pessoas como autômatos para o modelo de capitalismo na Índia.

O professor passa por uma luta perigosa porque convivia com professores como Tiwari e George que debochavam das atitudes diferentes de Ram e diziam: “Essa é uma escola formal [...] Aqui preparamos as crianças para a batalha da vida. Crianças têm de competir, fazer sucesso, vencer. O lema da nossa escola é “Ordem, Disciplina e Trabalho”. Estes três pilares do requerido sucesso se apresentam como componentes infalíveis de uma educação completa”.

Ram tentou buscar apoio de aliados, no caso a família e o corpo docente da escola. Como estes aliados não estão disponíveis naquele contexto social, então ele precisou, além do mais, fabricar os seus aliados. Ele realmente toma os aliados do campo do mercado, agencia sentidos e consegue gestos de cumplicidade.

Podemos finalizar essa nossa busca pela ternura, com uma “atitude moderna” mostrada por Foucault no texto “O que são as Luzes?” Percebemos esta atitude na relação de Ram Nikumbh no modo artístico e terno de conduzir suas aulas e de ser educador.

Segundo Foucault (2005) para Kant, atitude é uma escolha voluntária que é feita por alguns; uma maneira de pensar e de sentir; mas também de agir e de se conduzir, tudo ao mesmo tempo, que marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa. Foucault tenta buscar aí um pouco do que os gregos chamam de *êthos*, e nos apresenta Baudelaire como um personagem vivendo com atitude e consciência aguda de modernidade. "...para ele, ser moderno não é reconhecer e aceitar esse movimento perpétuo; é, ao contrário, assumir uma determinada atitude em relação a esse movimento; e essa atitude voluntária, difícil, consiste em recuperar alguma coisa de eterno que não está além do instante, nem por trás dele, mas nele." (FOUCAULT, 2005, p. 342).

O homem moderno é aquele que vai, corre, procura. Esse homem solitário é dotado de uma imaginação ativa, sempre viajando através do grande deserto de homens, tem um objetivo mais geral, diferente do prazer fugido da circunstância, buscando aquela coisa que nos permitirão chamar de modernidade. "Ser moderno não é aceitar a si mesmo tal como se é no fluxo dos momentos que passam; é tomar a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa e dura..." (FOUCAULT, 2005, p. 344).

O homem moderno é aquele que parte para descobrir a si mesmo, seus segredos e sua verdade escondida, ele busca inventar-se a si mesmo. Essa modernidade não liberta o homem, ela lhe impõe a tarefa de elaborar a si mesmo. Ele pode se produzir em um lugar que Baudelaire chama de arte. Essa foi a "atitude moderna" que fez com que Ram Nikumbh tirasse Ishaan da sombra, da dificuldade que o mundo tem de compreender o sujeito diferente de seus moldes. Para isso foi necessário se reinventar como sujeito e professor. Com a teimosia da vida artística ele conseguiu mostrar para todos e principalmente para o garoto que viver artisticamente é possível.

Referências

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças**. Sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **O que são as Luzes?** In: FOUCAULT, Michel. Ditos & Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

KANT, Immanuel. **Was ist Aufklärung?** Revista "Berlinische Monatsschrift" (Berlim Mensal), 1784.

KHAN, Aamir. **Taare Zameen Par.** Mumbai: Aamir Khan, 2007.

RESTREPO, Luis Carlos: **O direito à ternura.** Petrópolis: Vozes, 1998.

O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA ADOLESCÊNCIA SEGUNDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE SEGUNDO AGNES HELLER: APORTES TEÓRICOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES

Ricardo Eleutério dos Anjos
Newton Duarte

UNESP - Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara-SP.

Resumo

Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento que pretende apontar algumas aproximações entre o desenvolvimento psicológico na adolescência segundo a psicologia histórico-cultural e a teoria da individualidade de Agnes Heller, a fim de apresentar aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. Para tanto, será apresentada a necessidade da superação dos significados de adolescência centrados em mitos, sintomas, desequilíbrios emocionais e concepções naturalizantes, evidenciados pelas correntes liberais em psicologia. Essas concepções de adolescência contrastam com o ponto fulcral no qual Vigotski e colaboradores concentraram suas pesquisas, a saber, a formação dos conceitos como um salto qualitativo no desenvolvimento psicológico nesta fase. Diante da especificidade da educação escolar, qual seja, a transmissão do conhecimento científico, mediada pelo professor, este trabalho vem demonstrar que a educação escolar pode contribuir decisivamente, por meio do ensino do conhecimento sistematizado, para a formação da individualidade dos adolescentes no sentido da superação dos limites da vida cotidiana.

Palavras - chave: Adolescência, psicologia histórico-cultural, formação da individualidade para-si.

Contato: ricardo.eleuterio@hotmail.com

1 Introdução

A busca de articulação entre a Escola de Vigotski – ou seja, a psicologia histórico-cultural – e a Escola de Budapeste – especialmente a teoria das objetivações do gênero humano desenvolvida por Heller, tem precedentes em Duarte (1993; 1996) e Rossler (2006), entre outros.

Como indicam esses estudos precedentes, a teoria de Agnes Heller aborda a questão da individualidade no escopo das relações entre a esfera da vida cotidiana e as esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano, como a ciência, a arte e a filosofia. Considerando-se a temática específica a este projeto, concentrarei meus estudos na abordagem helleriana da individualidade que, seguindo a terminologia adotada por Duarte (1993), chamarei de formação da individualidade para-si.

Este trabalho pretende responder a seguinte questão: Quais contribuições o esforço por aproximar a psicologia histórico-cultural e a teoria filosófico-ontológica da individualidade para-si pode gerar para a educação escolar de adolescentes?

Embora se reconheça que a criança, mesmo na mais tenra idade, já esteja no processo de formação dos conceitos, por meio das fases do sincretismo, do pensamento por complexos e dos pseudoconceitos, é somente na adolescência que os verdadeiros conceitos se formam. Deste modo, conforme Vygotski (1996), somente por meio dos conceitos é que o conhecimento, a ciência, a arte e demais produções sociais poderão ser corretamente apropriadas. Neste sentido a educação escolar tem um papel fundamental na mediação entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos.

2 Objetivo

Apontar algumas aproximações entre o desenvolvimento psicológico na adolescência segundo a psicologia histórico-cultural e a teoria da individualidade de Agnes Heller, a fim de apresentar aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes.

3 Metodologia

Este projeto de pesquisa propõe uma metodologia teórica, embasada na constatação de que há necessidade de mais contribuições teóricas para a educação escolar de adolescentes no referencial teórico histórico-cultural. Para isto, serão pesquisadas não só as obras de Vigotski, como também de Leontiev, Luria, Elkonin, entre outros autores que contribuíram e contribuem para a formação do conjunto de trabalhos elaborados pela psicologia histórico-cultural. Para a articulação entre a psicologia histórico-cultural, especificamente no assunto sobre o desenvolvimento psicológico na adolescência e a teoria das objetivações do gênero humano desenvolvida por Heller (1991), além das reflexões da própria filósofa húngara, serão pesquisadas as obras de Duarte (1993; 1996) e de Rossler (2006). Este projeto de pesquisa propõe um recorte específico, qual seja, a construção de aportes teóricos – por meio das aproximações entre as já citadas teorias – para a educação escolar de adolescentes.

4 Discussão

A psicologia tem procurado contribuir para a educação escolar de adolescentes. No entanto, em sua maioria, os conhecimentos psicológicos estão embasados em concepções biológicas, naturalizantes, e patológicas sobre a adolescência. De acordo com alguns autores consultados, como Bock (2007), Mascagna (2009), Ozella e Aguiar (2008), e Tomio (2007), a psicologia considerou a adolescência como uma fase natural do desenvolvimento, repleta de problemas e conflitos inerentes ao ser humano. Com isso, a psicologia desconsiderou todo o processo social que constitui a adolescência. Para as correntes científicas liberais em psicologia, o aspecto social é considerado apenas um meio que impede ou auxilia o desenvolvimento de algo que é intrínseco à natureza humana.

Desta forma, fica evidente a necessidade de apresentar uma concepção de adolescência numa abordagem histórico-cultural, ou seja, uma concepção de adolescência que supere a visão liberal, naturalista, biológica e patológica.

A adolescência, para a psicologia histórico-cultural, não pode ser reduzida a um processo de mudanças biológicas, naturais, caracterizada por conseqüentes síndromes. Para esta abordagem, a adolescência é uma construção social, gerada a partir das condições materiais de produção, dentro de um determinado contexto e de acordo com as necessidades que surgiram ao longo da história.

Vygotski (1996) afirma que o adolescente é, sobretudo, um ser pensante. O pensamento por conceitos possibilita ao adolescente o mundo da consciência social, o mundo da ideologia social e, paralelamente desenvolve-se a linguagem. O adolescente, por meio do pensamento em conceitos, consegue chegar a compreender a realidade em que vive, as pessoas ao seu redor e a si mesmo.

Para Vigotski (2001), os conceitos cotidianos são formados a partir do aprendizado pré-escolar, enquanto os conceitos científicos são produtos do aprendizado escolar mediado pelo professor. Neste sentido, a educação escolar tem um papel fundamental na mediação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos para a formação da individualidade.

De acordo com Duarte (1993), o processo da formação da individualidade se dá por meio da apropriação dos produtos materiais e simbólicos da atividade sociohistórica dos homens, ou seja, por meio da apropriação das objetivações que compõem o gênero humano, num determinado momento histórico.

Para Heller (1991), estas objetivações genéricas, isto é, estas produções do gênero humano, estruturam-se em dois níveis distintos, a saber, as objetivações genéricas em-si e as objetivações genéricas para-si.

As objetivações genéricas em-si ocorrem no âmbito do que Heller (1991), denominou de vida cotidiana. As objetivações genéricas em-si, ou seja, aquelas que são produzidas e reproduzidas espontaneamente na vida cotidiana são de três tipos. O primeiro caracteriza-se pelos utensílios e instrumentos; o segundo, pelos usos e costumes; e o terceiro pela linguagem. A apropriação das objetivações genéricas em-si acontece desde o início da vida do indivíduo por meio da inserção no meio cultural e se estende por toda a vida. Nesta esfera, os homens produzem e reproduzem os usos e costumes, os instrumentos e a linguagem de uma forma espontânea, sem a necessidade de uma reflexão sobre o significado dessas objetivações.

As objetivações genéricas para-si são esferas não-cotidianas e são constituídas a partir de objetivações humanas superiores, a saber, a ciência, a filosofia e a arte. Estas objetivações estão em constante processo de transformação de acordo com o desenvolvimento humano. As objetivações genéricas para-si, no entanto, compõem esferas não-cotidianas da vida social e representam o grau máximo de desenvolvimento até aqui alcançado historicamente pela humanidade. (DUARTE, 1993; HELLER, 1991; ROSSLER, 2006).

A vida cotidiana é a esfera da vida social na qual todo o indivíduo inicia sua formação. Segundo Duarte (1993), o indivíduo aprende a viver sua cotidianidade e forma sua individualidade em-si. Porém, segundo este autor, o processo histórico de objetivação do gênero humano deve ser ascendente, ou seja, deve caminhar da genericidade em-si para a genericidade para-si.

Vygotski (1996, p. 200), explicita a importância quanto à passagem do em-si ao para-si no desenvolvimento do ser humano. Ou seja, no processo de desenvolvimento da infância para a adolescência. Segundo este autor, “essa transformação da criança do ser humano em si em adolescente – o ser humano para si – configura o conteúdo principal de toda a crise da idade de transição”.

Para Vygotski (1996), as objetivações genéricas não-cotidianas poderão ser apropriadas de maneira correta apenas na adolescência. Porém, como afirma Vigotski, este processo só acontece quando o adolescente assimila corretamente esse conteúdo. Quando Vigotski fala de assimilar um conteúdo, isso implica em uma transmissão precedente deste conteúdo mediada por outro indivíduo. Se, para Vigotski (1996; 2001; 2006), os conceitos científicos são produtos da educação escolar, isto reforça ainda mais a importância da escola como mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano na formação do indivíduo, como também postulou Duarte (1996).

As objetivações genéricas para-si não podem ser apropriadas pelo indivíduo antes de certo nível das objetivações genéricas em-si, assim como não é possível o surgimento dos conceitos científicos sem um certo nível de desenvolvimento dos conceitos cotidianos. Isso não significa que a educação escolar deva trabalhar apenas com os conhecimentos cotidianos que os alunos trazem de casa, como defendem as pedagogias contemporâneas embasadas no lema “aprender a aprender”. Vygotski (2001), afirma que o meio social deve fazer novas exigências ao adolescente a fim de estimular seu intelecto. Se isto não acontecer seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso.

As objetivações genéricas representam o grau máximo de desenvolvimento alcançado pela humanidade, num determinado momento histórico. Esta reflexão ganha mais força quando se recorre às idéias de Saviani (2008), que afirma que a especificidade da educação escolar é a reprodução, de forma sistematizada, de conhecimentos mais desenvolvidos que foram construídos historicamente por gerações precedentes. Para este autor, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 17). Tais objetivações são necessárias para o desenvolvimento psicológico do adolescente, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a formação de sua individualidade para-si.

5 Considerações Finais

Entende-se, portanto, que a educação escolar deve diferenciar-se do cotidiano. Para Saviani (2008), a escola tem a ver com o problema da ciência. O trabalho do professor, portanto, está na esfera para-si. Diante de tal importância que tem a educação escolar neste processo, fica evidente a premente superação das idéias propagadas pelas pedagogias contemporâneas baseadas no lema “aprender a aprender”.

Segundo Duarte (2010, p. 37), uma idéia muito difundida pelas pedagogias contemporâneas é a de que “o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares. [...] são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano”. Estas pedagogias apresentam uma visão negativa sobre a transmissão do conhecimento científico por parte da escola, limitando este conhecimento e atrelando-o ao cotidiano.

Encontra-se nelas também uma descaracterização do professor como mediador deste saber.

São pedagogias que objetivam alienar o indivíduo nas esferas da genericidade em-si, pois, segundo Duarte (1996) e Heller (1991), alienação se dá quando o indivíduo é impedido de se apropriar das esferas de objetivações genéricas para-si. Representam, portanto, ideais proclamados pela ideologia da classe dominante. Dentre elas estão “o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências e a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista” (DUARTE, 2010, p. 33).

Nesta sociedade dividida por classes, a alienação é inevitável, porém, a escola poderá contribuir para a formação de individualidades para-si, para a formação de indivíduos mais conscientes de si e do contexto em que vivem. E, conforme Agnes Heller, indivíduos livres e racionais.

O para-si constitui a encarnação da *liberdade* humana. As objetivações genéricas para-si são expressões de grau de liberdade que o gênero humano tem alcançado numa determinada época. São realidades nas quais está objetivado o domínio do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo (sobre sua própria natureza) (HELLER, 1991, p. 233, grifo do original).

Referências

- BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicol. esc. educ.** v.11 n.1, Campinas, junho 2007.
- DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996. (coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55).
- DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: Martins, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1991.
- MASCAGNA, G. C. **Adolescência**: compreensão histórica a partir da escola de Vigotski. 2009. 184f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.
- OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TOMIO, N. A. O.; **Adolescência na perspectiva histórico-cultural**: ênfase nos aspectos culturais para a compreensão do psiquismo. União Dinâmica de Faculdades Cataratas Foz do Iguaçu –UDC – Pr. ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA e IX SEMANA DE PSICOLOGIA 18 a 21 Setembro de 2007.

VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y lenguaje. In: _____. **Obras escogidas II**. Madri: A. Machado Libros, S. A., 2001. p. 9-348.

VYGOTSKI, L. S. Paidología del adolescente. In: _____. **Obras escogidas IV**. Madri: Visor, 1996. p. 11-248.

ATIVIDADES COLETIVAS, LÚDICAS E EDUCATIVAS E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabriel Toledo Andrade de Oliveira
Larissa da Silva Tuollo
Maiara Pereira Assumpção
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
GEIPEE- LAR
Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho – FCT

Palavras-chave: Educação Infantil, Ludicidade, Coletividade.

Introdução E Objetivos

Este Trabalho de intervenção na Educação Física Infantil, tem sido realizado junto ao CCI – Centro de Convivência Infantil da FCT- Unesp- Presidente. Prudente, com intuito de, através das atividades lúdicas, coletivas e educativas, propiciar o desenvolvimento multilateral das crianças daquela escola.

Como objetivo, procura-se garantir atividades de caráter lúdico-pedagógico, enfatizando aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais dos sujeitos, numa ação coletiva e de caráter educativa. A finalidade maior sintetiza-se na melhoria da qualidade nas relações sociais entre os sujeitos e os desdobramentos dessas atividades no seu desenvolvimento nas várias ações desenvolvidas no interior da escola.

Acredita-se que um Projeto dessa natureza cria condições diferenciadas para que as crianças, através do jogo e da brincadeira, tenham condições educativas de avançar no seu desenvolvimento no interior da escola, enfatizando as atividades lúdicas, os jogos e as brincadeiras nesse processo.

Para o desenvolvimento das ações teórico-práticas, toma-se a perspectiva histórico-cultural como base, tendo em vista que se procura compreender o ser humano em contínuo e dialético processo de desenvolvimento. Segundo Leontiev (1989) não há desenvolvimento sem que haja a mediação de outro ser humano e/ou objetos materiais e simbólicos, mediações estas que podem possibilitar desenvolvimento consciente e intencional de faculdades humanas essenciais como a linguagem, pensamento, memória, atenção, sentimentos, consciência, dentre outras faculdades superiores e eminentemente humanas.

Segundo Eidt e Ferraciolli (2007), nos pressupostos da teoria Vigotskiana, o processo de desenvolvimento psíquico do sujeito não é compreendido apenas em decorrência das condições biológicas da espécie, mas sim, como consequência de um

longo processo de investimento em situações de aprendizagem, processo este que se dá no interior do grupo social.

Para este trabalho enfatiza-se o jogo e a brincadeira como essenciais para a criança. Leontiev (1989) ressalta que a atividade do jogo e da brincadeira se constituem como atividade principal para o desenvolvimento da mesma e, na mesma direção, Muhkina (1996) ressalta a importância dessas atividades tanto no sentido de atividade principal da criança como também uma maneira de inserção como sujeito na vida social dos adultos, para poder compreender regras e funções sociais, além da apropriação de outros objetos culturais possibilitados pelos adultos.

Na mesma direção Facci (2004), respaldada nos pensamentos de Elkonin e Leontiev, afirma que a atividade principal é o estágio de desenvolvimento do sujeito, e que cada estágio desempenha a relação que a sujeito exerce com a sociedade, a criança pré-escolar, por exemplo, relaciona-se com o mundo, e, em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos. A atividade principal na criança, nessa fase pré-escolar, é o jogo e a brincadeira, a qual a criança apropria-se dos objetos materiais e simbólicos construídos historicamente através das ações realizadas pelos adultos, numa relação interpessoal e que possibilita um desenvolvimento psíquico e também a formação de sua personalidade.

Portanto a partir desta visão podemos concluir que o brincar está interligado ao desenvolvimento da criança, e que a partir de jogos e brincadeiras é possível realizar uma mediação qualitativa, engendrando possibilidades para que todos os aspectos objetivos e subjetivos do sujeitos se desenvolvam e, sobretudo, enfatiza-se os aspectos da motricidade nas aulas de Educação Física Infantil, objeto de investigação deste trabalho.

Sabemos que as aulas de Educação Física Infantil, quando pensadas e construídas numa direção lúdica e educativa, podem proporcionar condições diferenciadas para as crianças na escola e, deste forma, criar situações bastante favoráveis para que os sujeitos possam avançar no seu processo de aprendizagem escolar.

A cultura corporal de movimento (Bracht, 2007), possibilita ao professor de Educação física, uma gama enorme de possibilidades prático-teóricas, situações essas que orientadas adequadamente pelo professor, poderão lançar os indivíduos em situações desafiadoras, de aprendizagem diferenciada, na direção do desenvolvimento potencial dos sujeitos e da concretização de seu processo de humanização na escola.

Metodologia De Intervenção

Participaram do projeto, o qual foi realizado no interior da própria escola, cerca de 30 crianças, na faixa-etária de 03 a 07 anos. As atividades foram realizadas semanalmente com duração de 60 minutos, em dois períodos (manhã e tarde), enfatizando os jogos e brincadeiras coletivas como estratégia fundamental de ação prático-teórica.

Para o desenvolvimento do trabalho foram realizadas atividades de caráter lúdico-pedagógico e voltadas para o desenvolvimento de aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais dos sujeitos. Os trabalhos foram realizados numa ação coletiva, lúdica e educativa, cuja finalidade maior sintetiza a melhoria da qualidade nas relações sociais e os desdobramentos dessas atividades sociais e lúdicas, no desenvolvimento singular de cada sujeito no interior da escola.

É importante salientar que as atividades foram planejadas e executadas coletivamente e compartilhadas com os professores da escola, criando condições diferenciadas para se pensar e praticar a educação física numa perspectiva coletiva e dialética, tomando o método do materialismo histórico e dialético como pressuposto fundamental das atividades realizadas na escola.

Para a realização das atividades com as crianças, tanto os executores do projeto, quanto os professores da escola, tiveram participação significativa e compartilhada, desde o planejamento até a execução das atividades.

Enfim, enfatiza-se que um trabalho com características transformadoras não pode ser obra de uma única pessoa; para se realizar transformações significativas e duradouras no interior da escola, se faz necessário um esforço coletivo de todos os sujeitos envolvidos no trabalho, fato que aconteceu no desenvolvimento deste projeto.

Resultados

No geral pode-se afirmar que os resultados obtidos com a realização do projeto foram bastante satisfatórios. Foi possível identificar a grande participação das crianças durante as atividades, assim como analisar e avaliar “in loco” o seu processo de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social. Foi interessante perceber o quanto a relação social estabelecida entre os próprios sujeitos durante a atividade, foi se estruturando e tornando-se mais humanizadora ao longo do processo. Situações relacionadas a construção de comportamentos de amizade, cooperação, ajuda mútua e respeito foram identificadas, assim como, a própria relação dos sujeitos com os executores do projeto.

No que se refere aos professores, identificamos que os mesmos tiveram uma atuação significativa enquanto co-participantes do processo; foi possível identificar junto aos professores um reconhecimento pelo trabalho realizado, sendo que os resultados obtidos com a realização do trabalho foram, segundo eles, generalizados para outras atividades realizadas com a turma na escola e a própria direção da escola enfatizou a importância do projeto para o desenvolvimento das crianças, e solicitou a sua ampliação para o próximo ano letivo.

Discussões e Considerações Finais

É possível afirmar que o projeto, ao longo do seu desenvolvimento, possibilitou diferenciadas condições e experiências aos sujeitos participantes do trabalho. As crianças na escola encontraram condições diferenciadas para poder avançar no seu desenvolvimento e, nesse processo, superar suas dificuldades.

Com relação aos executores do trabalho, ou seja, os alunos do curso de educação física que desenvolveram as atividades do projeto na escola, pode-se afirmar que, segundo sua fala, foi possível identificar a estreita relação entre teoria e prática, a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento da criança na educação infantil, e o quanto o jogo e a brincadeira apresentam-se como atividade fundamental para o desenvolvimento da criança na escola de educação infantil.

Foi possível constatar também que o trabalho em grupo, desde o planejamento, execução e avaliação das atividades, assim como na execução das ações junto aos sujeitos, contribui sobremaneira, para a construção de uma intervenção qualitativamente diferenciada, além de possibilitar intensa troca de conhecimentos entre os sujeitos participantes.

Pode-se afirmar que o projeto, pela sua característica coletiva, possibilita a efetivação de laços de compromisso, solidariedade, amizade e ajuda mútua entre os participantes e, além disso, garante a articulação coletiva como estratégia fundamental de trabalho no interior da escola.

É importante salientar que essa prática diferenciada tornou-se possível pois, desde o planejamento das atividades do projeto, realizadas no lar (laboratório de atividades lúdico-recreativas), sempre foram articulados no projeto, desde a sua concepção, a relação teoria-prática, fator essencial a ser valorizado na realização do trabalho.

Enfim, pode-se concluir que projetos de intervenção dessa natureza, criam condições únicas tanto para os sujeitos da escola, que tem oportunidades

diferenciadas de aprendizagem e desenvolvimento, quanto para os próprios executores do trabalho, os quais encontram condições de fazer a relação teoria-prática de forma efetiva e ao longo do seu processo de formação.

Após a avaliação do projeto, seus resultados e, sobretudo em decorrência dos benefícios possibilitados a escola e as crianças da escola, assim como aos estudantes do curso de educação física executores do projeto, compreende-se a sua importância e defende-se que a universidade, para cumprir sua função social, precisa estar ao lado das escolas, assim como ao lado dos estudantes dessas escolas, para assim possibilitar formação adequada e coerente com a realidade e, além disso, garantir sua função social.

Referências

BRACHT, V. **Educação Física e Ciência**. Ijuí: UNIJUI, 2007.

EIDT, M. N.; FERRACIOLLI, U. M. **O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade**: superando a concepção organicista do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). In: Arce, a.; Martins, I. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: ed. Alínea, 2007. Cap. 4, p.107- 109.

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

LEONTIEV, A. V. **Os Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1989.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade Pré-Escolar**. São Paulo: ed. Martins Fontes, 1996. p. 164-166 e 283-290.

BIBLIOTECA MÓVEL: CONHECIMENTO E DIVERSÃO AO ALCANCE DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

Andréa Rizzo dos Santos Boettger Giardinetto
Paula Vieira Alves
Maria das Neves Firmino da Silva
Ana Helena Zanco
UNESP – Marília - Faculdade de Medicina de Marília - Apoio PROEX

Palavras-chave: Classe hospitalar; Criança hospitalizada; Terapia Ocupacional.

Contato: andreagi@marilia.unesp.br - paula.vieiraalves@hotmail.com

Esse trabalho faz parte de um projeto de extensão desenvolvido junto a crianças hospitalizadas em um hospital materno infantil, e é desenvolvido por profissionais da área da Pedagogia, Terapia Ocupacional e Enfermagem. Também conta com uma bolsista do quarto ano do Curso de Terapia Ocupacional da UNESP de Marília para a realização do projeto. O trabalho é desenvolvido em parceria com UNESP de Marília, a Faculdade de Medicina de Marília e a Escola Estadual Prof^a. Carlota de Negreiro Rocha.

Sabe-se que a criança submetida a tratamentos hospitalares é privada de sua rotina e de um desenvolvimento normal. Convive com práticas dolorosas, é afastada de seu lar e de seu ambiente escolar privando-se da rotina de seu cotidiano, além de vivenciar as dificuldades advindas de sua enfermidade. Todos esses fatores contribuem para quadros de estresse, apatia, impaciência, ansiedade, isolamento e tristeza.

Segundo Ramos (2008), as condições hospitalares ocasionam frequentemente à criança “expressivo sofrimento, dependência, irritabilidade, regressão e detenção no seu desenvolvimento, como também baixa imunidade, dificultando assim o seu processo evolutivo integral e a recuperação de sua saúde” (RAMOS, 2008, p.112).

A Terapia Ocupacional tem como objetivo, nesse contexto, diminuir dos efeitos negativos da hospitalização através de atividades que melhorem o estado de humor da criança e auxiliem no seu desenvolvimento social, cognitivo e psicomotor, que são fatores essenciais no crescimento infantil. Através da atividade lúdica, busca aproximar a criança de sua realidade cotidiana, fazendo com que ela vivencie as experiências que tinha fora do ambiente hospitalar, reduzindo os efeitos da internação e proporcionando a ela os estímulos necessários para um desenvolvimento saudável.

Um dos trabalhos que tem como objetivo promover educação e saúde dentro dos hospitais é o desenvolvido pela pedagoga, terapeuta ocupacional e enfermeira na

classe hospitalar. Nesse caso, as profissionais direcionam à criança hospitalizada, um atendimento de acordo com cada faixa etária, estabelecendo atividades que favoreçam o desenvolvimento saudável da criança, na área cognitiva, social, motora, de linguagem e educacional.

A união dos objetivos da Pedagogia, da Terapia Ocupacional e da Enfermagem nesse contexto, diante da situação citada, levou à utilização da contação de histórias como recurso que pode amenizar os sintomas negativos decorrentes dos tratamentos hospitalares, e auxiliar no processo educacional da criança.

Segundo Sunderland (2000), o contar histórias contribui com o desenvolvimento infantil, aumentando a capacidade imaginativa, facilitando as expressões, ampliando a linguagem, promovendo uma atividade, muitas vezes, prazerosa, além de propiciar a interação entre o contador e o ouvinte. Ao escutar uma história, a criança é capaz de descobrir um mundo novo, entender os problemas e encontrar as respectivas soluções para estes, sentir e expressar diferentes emoções, o que desperta e amplia seu senso crítico.

Através da imaginação a criança consegue entender e analisar melhor os fatos. Por isso, a história torna-se um recurso no qual é possível entrar nessa imaginação, fazendo com que a criança aprenda a lidar com situações de sentimentos difíceis e sinta-se compreendida quando se identifica com o personagem. Os fatos vivenciados na história podem remeter à criança a comparação com as sensações vividas por ela, já que a linguagem infantil é a linguagem da imaginação.

Para Sunderland (2000, p. 19) a linguagem cotidiana é a linguagem do pensamento, enquanto falar por meio de uma história, fazer uma encenação com bonecos e fantoches, representar o que você quer dizer com barro, com uma pintura ou com uma cena na caixa de areia é usar a linguagem da imaginação.

Segundo Otte e Kovács (200-), o contador de histórias não precisa necessariamente de uma formação, pois com treinamento e entusiasmo é possível proporcionar esta relação de afetividade com segurança. É importante que o contador conheça e vivencie a história antes de narrá-la, fale com naturalidade, e ofereça ao ouvinte espaço para interferir e participar dela.

A utilização dos aspectos multissensoriais como elementos visuais, auditivos e táteis, auxilia no envolvimento do ouvinte na história e contribui para o desenvolvimento da criança. Sunderland (2000) aponta que “uma história com apoio visual-desenhos, encenação com brinquedos e bonecos, ou com muitos gestos expressivos-prende a atenção da criança muito mais do que se fosse apenas contada”

(SUNDERLAND, 2000, p.42). Esse autor ainda aponta que quanto mais utilizados os aspectos multissensoriais, mais evocativa será.

Assim, diante dos benefícios alcançados por meio da contação de histórias, e considerando os efeitos de uma hospitalização na vida da criança, o presente trabalho tem como objetivos: incentivar a leitura, auxiliando no processo de aprendizagem da criança; contribuir para amenizar o stress e trauma hospitalar, proporcionando uma recuperação mais rápida; melhorar a auto-estima; desenvolver suas potencialidade e imaginação através das histórias e de atividades lúdicas e manuais propostas durante a intervenção.

Metodologia

Participa desse projeto a população infantil hospitalizada de um Hospital Materno Infantil e seus familiares, com objetivo de minimizar os efeitos da hospitalização e tornar o processo de internação menos estressante.

O local da realização do projeto é a enfermaria pediátrica enfermaria pediátrica de um hospital materno infantil localizado em uma cidade do interior do Estado de São Paulo que é considerado referência para 62 municípios da região. Este hospital é uma das unidades do Hospital das Clínicas desta cidade e está vinculado a uma Faculdade de Medicina.

A enfermaria pediátrica dispõe de 31 leitos divididos nas seguintes especialidades: onco-hematologia, clínica médica, cirurgia infantil, tratamento semi-intensivo e ortopedia. A equipe multiprofissional que compõe esta enfermaria pediátrica é composta por 11 médicos, sendo dois da onco-hematologia, quatro cirúrgicos, dois ortopedistas e três clínicos geral; sete residentes; 31 profissionais de enfermagem (enfermeiros, auxiliares, técnicos); uma nutricionista; duas fisioterapeutas; uma psicóloga; uma assistente social; uma pedagoga; uma fonoaudióloga; acadêmicos do quinto ano de medicina e quarto ano de enfermagem e estagiários do 4º ano de Terapia Ocupacional.

O hospital participante é reconhecido pela sua preocupação em oferecer um atendimento de qualidade aos pacientes e acompanhantes, de uma forma holística e humanizada, tendo obtido, em dezembro de 2002, o título de "Hospital Amigo da Criança".

Também preza por ações voltadas aos funcionários e participa do Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar (PNHAH) em parceria com o Ministério da Saúde. Os seguintes projetos são desenvolvidos no hospital: Projeto

"Classe Hospitalar", que garante o acompanhamento pedagógico às crianças internadas no hospital; Projeto "Hospitalart" (dirigido aos funcionários); Projeto "IUPE (Iniciativa Unificada em Pediatria)", que desenvolve campanhas para a captação de recursos para melhorias no hospital; Projeto "Pais Participantes", que incentiva e proporciona a presença dos pais das crianças durante o período de hospitalização. O trabalho de Terapia Ocupacional realizado na enfermaria pediátrica se faz por meio do estágio supervisionado com as alunas do 4º ano do Curso de Terapia Ocupacional da UNESP de Marília e do Projeto Biblioteca Móvel.

Os materiais utilizados no projeto são: livros infantis, um carrinho de empurrar para levar os livros até o leito dos participantes; papel sulfite; caixa de lápis de cor; lápis grafite; conjunto de caneta hidrocor; borrachas; brinquedos, entre outros materiais necessários para executar a atividade proposta pelo profissional à criança.

A biblioteca móvel, (nome dado ao carrinho de livros), circulará pela enfermaria pediátrica de segunda a sexta-feira nos períodos da manhã e tarde, alternados e nos meses de Abril a Dezembro de 2011. A princípio, os livros serão levados com o carrinho aos pacientes impossibilitados de sair do leito. O paciente deverá escolher um livro que mais lhe agrada, e ler ou pedir para que alguém o leia. Em seguida, faz-se uma reflexão sobre a história explorada e propõe-se uma atividade que represente o assunto tratado nessa história. A atividade fica a critério do responsável pela biblioteca móvel no momento, podendo esta ser uma pintura, uma dobradura, um desenho, todos relacionados ao tema, ou uma nova contação na visão da criança que deixa de ser ouvinte para ser contador, podendo utilizar outros materiais artísticos que auxiliem na sua expressão.

Considerações Finais

Ao término do trabalho, pretende-se discutir os relatos de experiências da contação de histórias advindas da biblioteca móvel; quais benefícios esse projeto levou ao hospital e à melhora do quadro da doença da criança; formas adequadas de se aplicar esse recurso no contexto hospitalar e quais atividades vinculadas às histórias contadas foram bem recebidas pelos participantes.

De uma forma geral, o trabalho pretende divulgar a importância de recursos como o da biblioteca móvel e de diferentes recursos lúdicos e de aprendizagem no contexto hospitalar pediátrico, destacando sempre o indivíduo como ser ativo no seu tratamento, que não deve privar-se de estímulos favoráveis ao seu desenvolvimento saudável e que tem direito a melhoria qualidade de vida.

Referências

RAMOS, A. M. Q. P.; O ambiente na vida da criança hospitalizada. In: Bomtempo, E.; Antunha, E. G.; Oliveira, V. B. (Org). **Brincando na escola, no hospital, na rua...** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. p. 111-126.

SUNDERLAND, M. **O valor terapêutico de contar histórias para as crianças / pelas crianças.** São Paulo: Editora Pensamento – Cultrix Ltda., 2005, 118p.

OTTE, M. W.; KOVÁCS, A. **A magia de contar histórias.** Disponível em <<http://www.icpg.com.br/artigos/rev02-02.pdf>>. Acesso em 8 de janeiro de 2011.

INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA ALUNOS DE ENSINO MÉDIO: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS

Silvia Regina Quijadas Aro Zuliani

Augusto Ghioto

Maurício Yoguim

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, Campus de Bauru
PROEX

Palavras-chave: formação inicial, desenvolvimento metacognitivo, aprendizagem das ciências.

Contato: E-mail: silviazuliani@fc.unesp.br

Introdução e Objetivos

As pesquisas em educação científica tem indicado a necessidade de modificar a visão de Ciência consolidada através do ensino durante as últimas décadas como uma atividade por um lado exercida por "indivíduos especiais"(que não se parecem com as demais pessoas nem no modo de vida nem na maneira de pensar) e determinística, onde os conhecimentos produzidos são exatos e definitivos. Há então que se produzir atividades de ensino que desestabilizem esta visão e apresentem aos educandos a Ciência "real", ou seja, sujeita às mesmas dificuldades daqueles que buscam estudá-la e em constante evolução.

Para tanto é necessário que as propostas de ensino se caracterizem por evidenciar o caráter dinâmico da Ciência e sua dependência de aspectos políticos e sociais além dos conhecimentos e descobertas anteriores para que possa continuar em evolução. Assim justificamos esta proposta, que pretende aproximar alunos de educação básica da pesquisa desenvolvida na Universidade, na necessidade de colocar os alunos de ensino médio em contato com o cotidiano do fazer Ciência, que ocorre como atividade destacada no seio da Universidade.

Deste modo estar-se-á promovendo a inclusão do cotidiano da pesquisa nas atividades de ensino e a convivência com a construção da Ciência como atividade cotidiana no âmbito da academia. Além disso, a construção, aplicação, vivência e avaliação de atividades com estas características pode produzir nos sujeitos a tão necessária mudança na visão da Ciência e de sua construção, preconizada nos documentos oficiais. As propostas de ensino devem favorecer a construção pessoal do conhecimento e a vivência da construção da Ciência. Para Zuliani (2006, p. 44):

Além disso, há necessidade que a proposta encaminhe os alunos à busca de novas informações. O aprendiz deve ser capaz de interpretar não somente estas informações, mas os resultados

obtidos durante o trabalho, experimentando a confirmação ou rejeição de hipóteses, o replanejamento experimental e a formulação de novos problemas.

Dentro desta proposta vincular o aluno a situações de pesquisa genuína, ao lado de pesquisadores experimentados (RITCHIE e RIGANO, 1996) favorecerá a reflexão dos estudantes quanto à prática, o que elucida não só os conceitos envolvidos, mas também o processo em si.

Com isto, os estudantes estarão aptos a perceber que tanto a ciência como sua aprendizagem não se faz com um conjunto de regras e leis aplicáveis a qualquer situação (ZULIANI, 2006, p. 46).

Por outro lado, os documentos oficiais indicam também uma função interpretativa para a aquisição do conhecimento escolar. Segundo os PCNEM:

Os objetivos do Ensino Médio em cada área do conhecimento devem envolver, de forma combinada, o desenvolvimento de conhecimentos práticos contextualizados, que respondam às necessidades da vida contemporânea, e o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos e abstratos, que correspondam a uma cultura geral e a uma visão de mundo. (BRASIL, p.207)

Ao mesmo tempo evidencia-se a necessidade de uma abordagem menos tecnicista e mais cultural do conhecimento, levando à aprendizagem um caráter de convivência harmoniosa e integrada com o ambiente e a cultura construída ao longo de nossa História enquanto humano sob esta óptica, o Ensino de Ciências/Química:

Deve propiciar a construção de compreensão dinâmica da nossa vivência material, de convívio harmônico com o mundo da informação, de entendimento histórico da vida, do planeta e do cosmos, enfim, um aprendizado com caráter prático e crítico e uma participação no romance da cultura científica, ingrediente essencial da aventura humana. (p.208)

O trabalho, ainda em realização, tem base o projeto de extensão: “Iniciação científica para alunos de Ensino Médio: ensinando e aprendendo com a pesquisa” cadastrado na pró reitoria de extensão de uma universidade pública no município de Bauru. Tem por objetivos principais produzir um conjunto de ações capazes de promover a aprendizagem significativa com foco na prática investigativa nos alunos de educação básica e formação inicial e continuada de professores para que atuem como orientadores neste processo de aprendizagem por meio de pesquisa e construção de conhecimentos com autonomia. Entre as atividades desenvolvidas estão o planejamento, aplicação e avaliação de projetos de pesquisa pelos alunos de educação básica sob a orientação dos licenciandos e professores em exercício.

Assim, o trabalho tem por base as questões elencadas acima e esteve baseado em atividades de leitura e discussão de textos, elaboração de planejamentos e realização de visitas técnicas a empresas que utilizam a tecnologia ligada ao conhecimento científico estudado, entrevistas a pesquisadores da área, elaboração de instrumentos de coleta e registro de dados, organização e análise de dados experimentais e de entrevistas, organização de relatórios de pesquisa entre outras atividades.

Descrevemos neste trabalho, os primeiros resultados da proposta, a partir da análise de entrevistas com um aluno de Educação Básica em processo de iniciação científica e seu orientador, que no início do processo ainda estava em processo de formação inicial (licenciando em Química) e que neste momento apesar de formado continua participando das atividades. O tema escolhido para o trabalho, pelo aluno de iniciação científica e seu orientador foi a hidrólise de celulose.

Junto às crescentes preocupações em relação à preservação do meio-ambiente, que inclui as fontes renováveis de energia em detrimento ao uso de combustíveis fósseis, ao aquecimento global, à poluição, à autossustentabilidade, etc., estão as pesquisas sobre a hidrólise da celulose. É no aproveitamento desta abundante substância, mais especificamente da encontrada na cana-de-açúcar, que se volta esta iniciação científica. A partir de sua hidrólise pode-se obter glicose e partir desta, pelo processo de fermentação, o etanol, o qual é amplamente utilizado no Brasil como combustível veicular. Por isto o tema torna-se de relevância para este trabalho.

A seguir descrevemos a metodologia de coleta e análise dos dados apresentados.

Metodologia

Para que pudéssemos avaliar a execução do trabalho, e os resultados do mesmo na formação dos participantes (aluno e orientador) propusemos a ambos o registro sistemático das atividades realizadas. A orientação foi que procurassem avaliar as atividades realizadas do ponto de vista de sua formação, uma vez que os objetivos do trabalho estiveram diretamente ligados a esta.

Analizamos aqui apenas o processo de aprendizagem do aluno de educação básica, através de seus próprios registros e dos registros do orientador. Ambos foram nomeados com nomes diferentes dos reais para preservar sua identidade. O aluno de Educação básica será chamado de Lucas e seu orientador de Guilherme.

Quanto à metodologia de análise dos dados gerados nos instrumentos de coleta, as etapas utilizadas podem ser assim descritas:

Leitura inicial das respostas, embora ainda sem anotações ou observações, apenas para que se tivesse uma idéia geral da linha de pensamento seguida pelos sujeitos. Esta leitura permitiu a construção de um esquema orientador que dá destaque aos princípios mais importantes presentes no texto, não perdendo, entretanto, a visão geral do mesmo. Na pesquisa qualitativa, esta primeira etapa possibilita que sejam isoladas as características a serem posteriormente classificadas a fim de permitir a formulação das categorias de análise.

Segunda leitura das respostas, com o cuidado de proceder a anotação das categorias em cada um deles, a fim de delimitar as representações e os dados relevantes a elas associados.

Leitura e extração de textos característicos, associados às categorias estabelecidas.

Análise qualitativa dos dados.

Os dados obtidos foram organizados em categorias a partir da leitura dos documentos escritos por ambos e a seguir apresentamos a discussão com base nestas categorias.

Discussão e Considerações finais

Procurou-se organizar os dados a partir dos significados que os sujeitos atribuem e as leituras que ambos fazem sobre o processo de aprendizagem do aluno Lucas. No quadro 1, apresentamos a categorização obtida.

A partir da leitura dos registros dos dois sujeitos se pode perceber muitas coincidências em relação às características da aprendizagem produzidas durante o processo. Ambos conseguem avaliar longitudinalmente o desenvolvimento do aluno e para o professor isto pode se tornar um interessante instrumento de avaliação da aprendizagem. Muito se tem discutido nos resultados de pesquisa sobre as dificuldades no processo de avaliação (DARSIE, 1996; BARRETO, 2001; DEMO, 1996; LUCKESI, 2008), principalmente no que tange aos conteúdos procedimentais e atitudinais. Estes, difíceis de serem avaliados, aparecem de maneira explícita nos registros dos dois sujeitos como podemos ver a seguir:

Dei mais atenção ao modo de se trabalhar num experimento de maneira a produzir desvios mínimos de resultado. Aprendi [...] a lidar com o erro e com a repetição, a anotar tudo que eu faço no laboratório e a me ater a detalhes. (Lucas)

Nesses quase três anos de projeto, o Lucas foi atrás das primeiras informações sobre as pesquisas realizadas na hidrólise da celulose, ele aprendeu a fazer levantamento de dados a partir de bancos de dados como Google acadêmico, Scielo, Capes e entre outras.(Guilherme)

| categoria | sujeito | exemplo |
|--|----------------|--|
| Método científico | Lucas | [...] passei a conhecer mais profundamente o método científico e seus lados teórico e empírico. |
| | Guilherme | E dessa forma determinar qual o melhor procedimento a ser adotado. |
| Ciência e sua construção | Lucas | Aprendi a formular hipóteses, [visita] Também foi interessante o laço criado com eles, o qual resultou na indicação de livros (como "Bioetanol") e de métodos de análise. |
| | Guilherme | |
| Busca do conhecimento | Lucas | Tendo em vista a necessidade de ir além da química orgânica ensinada no Ensino Médio para poder prosseguir nesse trabalho de ICJ, comecei a estudá-la |
| | Guilherme | Nesses quase três anos de projeto, o Lucas foi atrás das primeiras informações sobre as pesquisas realizadas na hidrólise da celulose, |
| Linguagem da Ciência | Lucas | Estou em processo de aprendizagem em relação ao modo de se escrever trabalhos de iniciação científica, projetos – como aquele enviado ao PIBIC Unesp -, artigos e pôsteres. |
| | Guilherme | ele aprendeu a fazer levantamento de dados a partir de bancos de dados como Google acadêmico, Scielo, Capes e entre outras. |
| Procedimento experimental | Lucas | Dei mais atenção ao modo de se trabalhar num experimento de maneira a produzir desvios mínimos de resultado. Aprendi [...] a lidar com o erro e com a repetição, a anotar tudo que eu faço no laboratório e a me ater a detalhes. |
| | Guilherme | |
| Técnicas de laboratório | Lucas | Sob a tutela do Prof. Guilherme, ia à sala 50 aprender a manusear, lavar e armazenar as vidrarias, agitador magnético, manta aquecedora, capela etc. Também tomei conhecimento sobre os acessórios de segurança dos mais básicos aos mais específicos. |
| | Guilherme | Ele começou a aprender como funciona um laboratório de química. Primeiramente foi o vestuário, sendo o mais adequado à utilização de calças, jaleco, luvas, óculos de proteção, calçados fechados e não usar acessórios como relógio, anéis Depois ele aprendeu como limpar as vidrarias, sendo que não é apenas a utilização de detergentes e água, e que existe um processo a ser seguido. E assim a utilização de alguns materiais como a balança eletrônica e capela. |
| Aprofundamento e aplicação do conhecimento | Lucas | Tendo em vista a necessidade de ir além da química orgânica ensinada no Ensino Médio para poder prosseguir nesse trabalho de ICJ, comecei a estudá-la junto ao Prof. Guilherme. Além disso, aprendi a preparar soluções e a armazená-las, a manusear substâncias puras, ácidos, bases e substâncias que liberam gases tóxicos. |
| | Guilherme | |
| Conexão com o cotidiano | Lucas | Esta visita teve uma enorme importância para que eu pudesse ter contato com o que há de mais avançado no setor do etanol de segunda geração, além de servir como ponto de partida e um dos critérios de seletividade do que viria a fazer. Maior atenção minha às novidades do setor de biocombustíveis Com esse meu crescente interesse neste setor, passei a dar mais atenção às notícias relacionadas nos jornais e na internet. |
| | Guilherme | |
| Aplicação do conhecimento (transposição) | Lucas | Maior atenção minha às novidades do setor de biocombustíveis. Com esse meu crescente interesse neste setor, passei a dar mais atenção às notícias relacionadas nos jornais e na internet. |

Portanto, muitos métodos que estavam nos artigos lidos foram modificados para materiais acessíveis e para o bagaço de cana como reagente, uma vez que muitos artigos relatavam experimentos com palha de trigo ou de milho.

Guilherme Em seguida compreendeu como preparar soluções de diversas concentrações, utilizando o conteúdo aprendido em sua escola, como as concentrações de mol por litro (molaridade), gramas por litro, densidade e porcentagem.

Quadro 1: características das aprendizagens do alunos sob sua percepção e de seu professor

Guilherme teve a possibilidade de identificar de maneira organizada os passos que o aluno seguiu durante o tempo em que o orientou. Assim, ele conseguiu acompanhar a evolução da aprendizagem de Lucas e atender as necessidades que se colocavam em cada momento do processo. Segundo ele,

Primeiramente foi o vestuário, sendo o mais adequado à utilização de calças, jaleco, luvas, óculos de proteção, calçados fechados e não usar acessórios como relógio, anéis Depois ele aprendeu como limpar as vidrarias, sendo que não é apenas a utilização de detergentes e água, e que existe um processo a ser seguido. Em seguida compreendeu como preparar soluções de diversas concentrações, utilizando o conteúdo aprendido em sua escola, como as concentrações de mol por litro (molaridade), gramas por litro, densidade e porcentagem.(Guilherme)

Entretanto, a mais interessante característica do processo de aprendizagem localiza-se principalmente no desenvolvimento de habilidades metacognitivas. Parece que Lucas consegue ao longo do trabalho, compreender como se dá o processo de construção do próprio conhecimento, além de perceber também como esta construção ocorre na Ciência, mas, e este é o elemento mais interessante do processo, consegue iniciar um processo de controle de sua construção. Segundo Monereo Font, indivíduos que possuem habilidades metacognitivas desenvolvidas,

[...]demonstram possuir um conhecimento mais flexível e sensível estabelecer relações semânticas; transferem com maior facilidade suas competências a novas e distintas tarefas; são mais autônomos em suas aprendizagens; possuem um conceito mais realista de si mesmos enquanto sujeitos cognitivos; se mostram mais independentes e críticos em suas decisões; se adaptam melhor às mudanças e controlam bem as situações de incerteza (MONEREO FONT, 2005).

Estas características se revelam em quase todas as afirmações dos dois sujeitos desta pesquisa. O processo de reflexão gera nos sujeitos uma percepção mais adequada de suas estratégias de aprendizagem e o reconhecimento de que são capazes de *aprender a aprender*, selecionando as melhores estratégias para cada

situação e percebendo que elas são válidas somente para ele, pois são resultado de um processo de construção pessoal.

Na opinião de Barth, é necessário utilizar atividades de reflexão comum, uma concepção não estática do saber, assim se possibilitam aprendizagens mais eficazes e capazes de se transferirem a outros contextos. As análises dos dados até o momento nos permitem vislumbrar o potencial das atividades de ensino e aprendizagem dirigidas para ambos os sujeitos, professor (orientador e aluno em iniciação científica). Assim, defendemos que atividades baseadas no desenvolvimento do conhecimento científico são possibilidades formativas interessantes tanto do ponto de vista da formação do aluno de educação básica como de futuros professores para atuarem neste nível de ensino.

Referências

BARTH, Brit-Mari; **O Saber em Construção**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Ciência da Natureza

Matemática e Suas Tecnologias/Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BARRETO, E. S. S. A avaliação na educação básica: entre dois modelos. **Educação & Sociedade**, n. 75, 2001.

DARSIE, M. M. P. Avaliação e Aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, n. 99, p. 47-59. 1996.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar**. São paulo: Cortez, 2008.

MONEREO FONT, C. **Enseñar a Consciência: Hacia una Didáctica Metacognitiva?**

Disponível em: <http://www.educadormarista.com/Descognitivo/DIDACMET.HTM>, acesso em 10/01/2005.

RITCHIE, S. M. & RIGANO, D. L. Laboratory Apprenticeship through a Student's Research Project. **Journal of Research in Science Teaching**, 33(7), p.799-815, 1996.

ZULIANI, Sílvia Regina Q.A.. Prática de ensino de Química e metodologia investigativa; uma leitura fenomenológica a partir da semiótica social. São Carlos, 2006. 288p. **Tese** (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, UFSCAR.



RESUMOS

EIXO 10 - EDUCAÇÃO, MULTICULTURALISMO E MOVIMENTOS SOCIAIS

RELATANDO ALGUMAS AÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO DESENVOLVIDO NO BAIRRO FERRADURA MIRIM

Caio Cesar Portella Santos
Caroline Cusinato
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Rita Melissa Lepre
Faculdade de Ciências da Unesp Bauru, São Paulo, Proex

Palavras-Chave: Adolescentes, Consciência Crítica, Direitos Humanos
Contato: caioportella@hotmail.com

Introdução

O Projeto Pedagogia e Psicologia Social: em busca de uma ação emancipadora no Bairro Ferradura Mirim tem como base o projeto desenvolvido em parceria pela Fundação Odebrecht e o Serviço Social do Mosteiro de São Bento da Bahia, iniciou-se em 10 de Março de 2007 no Bairro Ferradura Mirim, na periferia de Bauru. O espaço para o desenvolvimento do trabalho foi cedido pelo Projeto Caná dirigido por voluntários em geral da Igreja Católica. O objetivo principal do projeto é propiciar a construção da capacidade de resolução de problemas num grupo de jovens e adultos, que se encontram numa faixa etária entre treze e dezoito de idade, enfatizando a inserção social e intelectual dos mesmos, visando a formação crítica-reflexiva.

Os encontros ocorrem aos sábados e tem duração média de três horas, onde são aplicadas atividades como dinâmica em grupo que trabalham a identidade grupal, educação em direitos humanos, a integração e a cidadania ativa, sempre considerando a realidade cultural em que estão inseridos, atividades que são finalizadas com abertura de plenários, nos quais cada um tem oportunidade de fazer críticas e comentários a respeito do que foi proposto, visando a socialização e o desenvolvimento do pensamento crítico de cada participante. Os extensionistas se reúnem semanalmente antes dos encontros para discutir as atividades que foram e que serão aplicadas, numa proposta de ação-reflexão-ação, que resulta na análise do que foi aplicado e com base nesta, a organização de atividades futuras. É um projeto com ações interdisciplinares, pois participam alunos de 2 cursos distintos (da pedagogia e da psicologia). A Pedagogia e a Psicologia comunitária aplicada não visa apenas a formação dos jovens do Bairro Ferradura Mirim, como também contribuir na formação dos futuros pedagogos e psicólogos postos como agentes potenciais de transformação da realidade social.

O Trabalho naquela comunidade tem características ímpares, pois é uma região muito carente da cidade, as casas são em sua maioria barracos, algumas nem contam saneamento básico

Objetivos

O projeto Pedagogia e Psicologia Social: em busca de uma ação emancipadora no Bairro Ferradura Mirim, tem como objetivos: possibilitar um espaço de reflexão no qual os adolescentes possam conversar e trocar experiências sobre questões ligadas à sua realidade, em sua maioria trazida por eles próprios, promovendo uma abertura para o contato consigo, com o outro e com o mundo. Ademais, visamos fortalecer nos adolescentes a auto-estima, buscando o autoconhecimento e o exercício dos direitos e deveres, de modo a facilitar a inserção no coletivo, percebendo-se como agentes de transformação social responsável e consciente de seus próprios limites e possibilidades, além de implementar ações que fortaleçam o trabalho em grupo e o desenvolvimento de competências necessárias para o desenvolvimento de consciência crítica e o pleno exercício da cidadania. Os objetivos trabalhados em 2010 foram, discutir e refletir sobre temáticas ligadas a realidade dos participantes possibilitando a eles a transformação do ser em si e do ser no mundo, e a formação da consciência crítica e em educação em Direitos Humanos visando instrumentalizar o grupo na resolução de conflitos no próprio grupo, na comunidade e na escola. Em 2011 o objetivo proposto mantém na idéia de fortalecer a auto-estima, buscar o autoconhecimento, promover transformação social e desenvolver consciência crítica baseados em novos temas que foram e serão propostos pelos adolescentes participantes.

Metodologia

Os encontros ocorrem no Bairro Ferradura Mirim, um bairro de periferia formado por aproximadamente 614 famílias, os encontros grupais são realizados aos sábados na sede da Associação Caná, e tem duração média de três horas. O público-alvo abrange um total de 25 adolescentes, entre catorze e dezoito anos.

O funcionamento dos encontros ocorre de maneira dinâmica, nos quais a participação ocorre por meio de coordenação e apoio as atividades de grupos, jogos dramáticos, atividades de formação e reflexão sobre temas sugeridos pelo grupo, são aplicadas atividades como dinâmica em grupo que trabalham a identidade grupal, educação em direitos humanos, a integração e a cidadania ativa, sempre

considerando a realidade cultural em que estão inseridos, atividades que são finalizadas com abertura de plenários, nos quais cada um tem oportunidade de fazer críticas e comentários a respeito do que foi proposto, visando à socialização e o desenvolvimento do pensamento crítico dos participantes. Os extensionistas se reúnem semanalmente para discutir as atividades que foram e que serão aplicadas, numa proposta de ação-reflexão-ação, que resulta na análise do que foi aplicado e com base nesta, a organização de atividades futuras. A Pedagogia e a Psicologia comunitária aplicada não visam apenas à formação dos jovens do Bairro Ferradura Mirim, mas contribuir na formação dos futuros pedagogos e psicólogos como agentes potenciais de transformação da realidade social.

Desenvolvimento E Discussão

Em relação às ações desenvolvidas estamos trabalhando semanalmente com dinâmicas de grupos, técnicas sociodramáticas e atividades que colaboram com a formação dos indivíduos, visando favorecer o desenvolvimento da autonomia, da participação ativa e da atuação colaborativa no grupo e na comunidade.

No ano de 2010 foram trabalhadas temáticas como: escola, preconceito, projeto de vida profissional e leituras dinâmicas abrangendo temas polêmicos como tortura e violência.

Quando discutido o tema escola, trabalhou-se com dinâmicas, música e poesia. A música utilizada foi “Estudo Errado” do cantor Gabriel O Pensador, o intuito foi que a partir da música apresentada os adolescentes criassem outra música como forma de expressão. O poema utilizado em outro encontro foi “Escola é” de Paulo Freire, a intenção foi provocar uma discussão crítica e reflexiva sobre como deveria ser a escola. Depois de utilizados esses recursos foi proposto a criação de um cartaz coletivo, em que estaria exposta a realidade escolar versus a escola ideal.

Na temática preconceito foi utilizado uma cartilha, “Preconceito não é legal”, organizada pelo Núcleo de Direitos Humanos da UNESP de Bauru. Após a apresentação do conteúdo da cartilha foi realizada uma discussão e a construção de um cartaz em que eles escreveriam sobre os preconceitos que já sofreram e pelos preconceitos que já cometeram.

Quando abordado o tema projeto de vida profissional, utilizaram-se dinâmicas de reflexões, sobre o que são atualmente e como serão daqui 20 anos; alguns encontros foram dedicados para refletir sobre a dinâmica, em outro momento os extensionistas apresentaram slides com profissões que os adolescentes escolheram,

nesses slides eram apresentados as profissões de maneira sucinta e as faculdades em que eles poderiam cursar.

No final do ano, as faltas aumentaram devido a fortes chuvas em Bauru, nesse período de esvaziamento dos encontros, trabalhamos com leituras dinâmicas de revistas com temas polêmicos como: tortura e violência, nos encontros liam-se as reportagens e discutiam-se o que havia entendido e apropriado.

Em 2011, logo no início, assim como no ano anterior, os extensionistas trabalham com levantamentos de temas, em que surgiram: meio ambiente, sexualidade, política, cultura, mídia e outros temas.

Até o presente momento foi trabalhado apenas a temática do meio ambiente. Em um primeiro encontro foi feita uma visita a um rio da comunidade, a visita foi orientada pelos próprios adolescentes. Em um segundo momento, eles produziram um cartaz após uma discussão sobre os problemas ambientais relacionados com a política e economia. No terceiro encontro assistiram, discutiram e refletiram sobre o curta-metragem “A história das Coisas” e no último encontro dessa temática, os adolescentes produziram uma carta a comunidade, que tem o intuito de ser publicada em jornal da cidade de Bauru.

Outras temáticas serão desenvolvidas no ano 2011.

Considerações Finais

As intervenções vêm favorecendo as relações no grupo, enquanto ferramenta de socialização e educação neste. Inicialmente o grupo tinha bastante resistência em participar das atividades propostas, porém hoje observamos que os participantes aprenderam a ouvir e já conseguimos estabelecer um sólido vínculo grupal. Trabalharemos ainda temas como sexualidade, política, cultura, mídia e entre outros, enfatizando as diversas formas de violência dentro de cada tema. Porém os temas propostos não inviabilizam a discussão e reflexão de outros temas que possam emergir no grupo ao longo do ano.

Para a equipe a participação no projeto possibilita o conhecimento de uma realidade muito diferente das que os extensionistas estão acostumados, isto tem favorecido o crescimento profissional e pessoal de todos, ampliando a possibilidade de minimizar preconceitos sociais existentes em relação aquela comunidade.

Referências

FEFFERMANN, M. . *Vidas Arriscadas-um estudo sobre jovens inscritos no tráfico de drogas*. Petrópoles - Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

CALLIGARIS, C.. *A Adolescência*. São Paulo. Publifolha. 2.000.

SERRÃO, M.; BALEEIRO M. C. *Aprendendo a ser e a conviver*. Editora FTD, 1998.

SILVA, J. M. da. *Como fazer trabalho comunitário?* São Paulo: Editora Paulus, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1988.

OZELLA, S. *Adolescências Construídas*. São Paulo: Cortez, 2003.

CABELO CRESPO PERCEBIDO POR MÃES E FILHAS COMO ÍCONE DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR

Edenar Souza Monteiro
Maria Lúcia Rodrigues Müller
UFMT

Este trabalho enfoca a percepção de mães e filhas negras em relação ao cabelo crespo, pois a pesquisa evidenciou, a relação que o negro e a negra têm com o cabelo, sendo esta questão observada nos discursos dos entrevistados. Este estudo é de cunho sociológico compreensivo e foi realizado em duas escolas municipais de Cuiabá/MT. O cabelo fica evidenciado sempre no elemento feminino. Observou-se que as meninas negras sofrem mais discriminação que envolve o cabelo crespo. Devido à vaidade que é mais aflorada nas meninas que nos meninos, elas mantêm os cabelos com um comprimento que lhes possibilita manipulá-los de acordo com o modismo social, ou a próprio gosto. Porém, se a opção for a textura natural dos cabelos, certamente elas serão vítimas de comentários negativos e de provocações discriminatórias, levando a perceber o quanto este fator afeta sua autoestima e sua subjetividade, como mostram os resultados deste estudo.

Palavras-chave: Educação, Discriminação Racial, Cabelo Crespo
Contato: edenar.m@gmail.com

Introdução e Objetivos

Este trabalho tem como objetivo conhecer e analisar a percepção de mães e filhas negras em relação a discriminação racial que envolve o cabelo crespo. Sendo parte integrante de uma dissertação de mestrado, o estudo evidenciou a problemática que envolve a menina negra no espaço escolar demonstrando que o fenômeno do racismo permeia esse ambiente tornando difícil a convivência dessas meninas com seus pares.

A relação que o negro e a negra têm com o cabelo é observada nos discursos dos entrevistados, levando a perceber o quanto esse fator afeta sua autoestima e sua subjetividade. Durante as entrevistas pôde-se perceber que a discriminação que envolve o cabelo crespo recai mais sobre as meninas negras do que os meninos negros. Em momento algum, durante as entrevistas, apareceu relato de meninos referindo-se ao cabelo. Percebe-se que nesses sujeitos a relação com o cabelo se apresenta mais branda socialmente, a discriminação é evidenciada em relação à cor da pele e aos traços fenotípicos (nariz, boca, etc.) que neles se evidenciam. A forma como o cabelo é visto é resultante dos padrões impostos pela sociedade em relação à aparência dos sujeitos. Assim, o homem deve manter o cabelo cortado “baixinho” (padrão masculino) e a mulher é liberada para escolher entre inúmeros modelos e variados comprimentos (padrão feminino). Devido aos padrões sociais impostos ao menino em relação ao cabelo, este ícone normalmente não se apresenta como uma

forma de discriminação masculina. O cabelo fica evidenciado sempre no elemento feminino. Geralmente as meninas negras, devido à vaidade que é mais aflorada do que nos meninos, mantêm os cabelos com um comprimento que lhes possibilita manipulá-los de acordo com o modismo social, ou a próprio gosto. Elas têm o privilégio de escolher a textura que mais lhes agrada (alisados, relaxados ou naturais). Porém, se a opção for a textura natural dos cabelos, certamente elas serão vítimas de comentários negativos e de provocações discriminatórias, como mostram os resultados deste estudo. Em se tratando do cabelo, as meninas são mais vulneráveis às provocações e discriminações porque, como dito anteriormente, são as meninas que o usam de forma aparente (comprido) principalmente na escola, onde acontece grande concentração de crianças na mesma faixa etária, acarretando a probabilidade de conflitos entre elas.

Metodologia

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas municipais de Cuiabá/MT. A escolha das escolas onde foram selecionadas as famílias, sujeitos desta pesquisa, aconteceu privilegiando a sua localização em bairros periféricos onde existe grande concentração de famílias de camadas mais pobres da sociedade, dado considerado relevante para a pesquisa. A metodologia utilizada foi a qualitativa e os procedimentos para o desenvolvimento deste estudo foram: observação no ambiente escolar, questionário socioeconômico, entrevistas individuais com as mães e as filhas – alunas das escolas escolhidas. A observação se deu com o objetivo de selecionar os sujeitos da pesquisa. Tanto as mães quanto as filhas, em suas respostas, evidenciaram a percepção da discriminação por eles sofrida no espaço escolar.

Discussões e Considerações Finais

Os conflitos aparecem com muita frequência na escola porque a criança começa a interagir com outras crianças na segunda instituição que lhe é apresentada pelos adultos, a instituição escolar. Antes disso o seu mundo se resume apenas ao seio familiar, onde todos os membros tecem uma rede de proteção e carinho e a envolvem de tal maneira que fica impossível a percepção de qualquer conflito. Quando essa criança é “lançada” em meio a uma imensidão de opiniões, ela se depara com a realidade em relação a sua aparência social, antes acobertada por inúmeros elogios comuns no seio de toda família.

É sobre este ícone (cabelo) que recaem as atenções mais destacadas entre as crianças. O significado do cabelo crespo na vida das meninas a princípio é visto como o desafio de “articular a questão racial e a questão estética, de tocar o mundo dos sentidos e das emoções na construção da identidade negra” (GOMES, 2006:26).

Gomes (2006) faz um relato sobre as várias performances do cabelo crespo no decorrer dos anos. Ela enfatiza que nos anos 60, do século XX, a mulher alisava os cabelos, nos anos 70 fazia-se permanente-afro, nos anos 90 utilizava-se a técnica do relaxamento e do alongamento. Para a autora, o cabelo crespo do sujeito negro “carrega significados culturais, políticos e sociais importantes e específicos que os classificam e os localizam dentro de um grupo étnico/racial” (p.26).

A autora aponta que entender o significado e o sentido dos cabelos pode nos ajudar a “compreender e a desvelar as nuances do nosso sistema de classificação racial”. O cabelo crespo tem sua própria linguagem, na nossa sociedade, que comunica e informa sobre as relações raciais. Dessa forma, “ele pode ser pensado como um signo, uma vez que representa algo mais, algo distinto de si mesmo” (p.27). Também, “o estilo de cabelo, o tipo de penteado, de manipulação e o sentido a ele atribuído pelos sujeitos que os adota pode ser usado para camuflar o pertencimento étnico/racial, na tentativa de encobrir dilemas referentes ao processo de construção da identidade negra”. A autora continua, apontando que esse comportamento pode ainda representar “um processo de reconhecimento das raízes africanas assim como de reação, resistência e denúncia contra o racismo. E ainda pode expressar um estilo de vida” (p.28).

O cabelo como fonte de estereótipo foi mencionado neste estudo por cinco sujeitos do sexo feminino pertencentes às famílias negras, sendo duas mães e três filhas. Este fator era sempre acompanhado de respostas reticentes, gestos, respostas e colocações inconclusas. Alguns sujeitos demonstravam angústias em seus olhares, outros demonstravam sentimentos de raiva e alguns depoimentos, por vezes, demonstravam muita tristeza.

Quando foi perguntado a uma mãe sobre a convivência da filha com os colegas na escola, ela respondeu com aparente indignação:

[...] a minha filha começou a reclamar muito, né? Porque... por causa do cabelo, né? [...] ela tem o cabelo bem seco mesmo, assim... bem seco, né? Assim, cumprido, mas bem seco mesmo, né? É aquele cabelo bem seco que não dá prá ficar solto. E aí os meninos começaram a falar do cabelo dela, dizendo: Ah! ela tem o cabelo ruim, ela tem o cabelo não sei o quê... né? Começaram a falar. E aí, um dia, ela chegou em

casa chorando, né? E falou prá mim que ela queria arrumar o cabelo porque os meninos ficavam falando. (mãe, família 1 negra).

O cabelo torna-se uma percepção negativa nas relações entre os alunos, passando a constituir um estigma do negro e da negra no jogo das aparências. Analisando a colocação acima, pode-se perceber que:

O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre o sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar para o negro a tentativa de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo. (Gomes, 2006, p. 21)

Gomes (2006) trata esse comportamento como relacionado a uma zona de tensão que enfatiza um “padrão de beleza corporal real e um ideal”. O tratamento dispensado ao cabelo pode ser considerado uma maneira de expressar essa tensão, gerando a consciência ou o encobrimento desse conflito vivido na estética do corpo negro e marcando sua vida e sua trajetória. “Por isso, para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais que uma questão de vaidade ou de tratamento estético. É identitária” (p.22). A mesma mãe que colocou a expressão “cabelo seco” continua:

[...] e depois disso, ela passou uma semana sem querer ir para escola, não queria ir para a escola de jeito nenhum. Aí, que eu fui, né? Liguei para a dona que arruma o cabelo dela, né? E... ela teve começo de depressão, né? E aí eu tive que levar ela para arrumar o cabelo e... quando ela arrumou o cabelo no final de semana, na segunda-feira ela foi prá escola. Foi toda, toda. Toda balançando (mãe, família 1, negra).

O comportamento acima observado é descrito por Gomes (2006:22) como um processo tenso e conflituoso de rejeição do sujeito negro, sendo construído sócio-historicamente e permeia a vida do sujeito em todas as etapas do desenvolvimento humano — indo desde a infância até a fase adulta. Esse comportamento de rejeição representa uma oposição e caracteriza fundamentalmente um fazer cotidiano. Corroborando a colocação acima, Gomes ainda afirma que:

[...] tanto a aceitação do ser negro quanto a sua rejeição não se dão apenas na esfera da racionalidade. No Brasil, tal como as relações raciais aqui se realizam, a expressão desse conflito passa, necessariamente, pelo corpo. Isso inclui os diversos

sinais diacríticos, e entre eles, destaca-se o cabelo (GOMES, 2006:141).

O movimento de rejeição é construído pelo negro e manifestado em seu ambiente social. Esse conflito interfere na construção de sua identidade. O movimento insere-se ainda em um universo mais amplo que inclui dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e psicológicas, proporcionando um distanciamento social, uma vez que os grupos humanos, quando alicerçados na relação de poder, inventam e impõem distâncias uns aos outros.

O sujeito, muitas vezes não percebe com profundidade o processo que envolve as distâncias sociais e que muitas vezes é incorporado pelas próprias vítimas, que passam a acreditar na existência de algo de natural nesse distanciamento. “Os negros que são social e psicologicamente convencidos dessa suposta realidade”, desenvolvem estratégias que acreditam aproximá-los da posição socialmente mais desejável. Esse processo remete a manipular e alterar os símbolos ideologicamente vistos como “expressões de seu suposto afastamento social e biológico do pólo de poder, do padrão de beleza e de humanidade; são tarefas implementadas pelos sujeitos que caem nessa armadilha” (GOMES, 2006:142).

O cabelo pode ser tomado como expressão visível da colocação dos sujeitos nos “diferentes pólos sociais e raciais”. É devido a isso que alguns homens negros e mulheres negras manipulam o cabelo, para se aproximarem mais do “pólo branco” e se afastarem do “pólo negro”. O processo conflituoso que se percebe, num primeiro momento, nos discursos das famílias em relação ao cabelo “tende a ser interpretado como uma forma de negação desenvolvida pelo ser negro em relação à sua identidade”. No entanto, essa percepção não pode ser vista simplesmente como um processo de negação da identidade, uma vez que durante a pesquisa de campo, através de seus discursos e comportamentos, expressaram de diferentes maneiras e em situações variadas que se reconhecem negros.

Esse reconhecimento, porém, não é suficiente para uma total afirmação desses sujeitos conquanto negros, o que significa aceitar, gostar e curtir [...] o tipo de cabelo que possuem. Esses sujeitos convivem com um olhar social, construído historicamente, que os compara com o padrão estético do branco, ainda considerado o ideal (GOMES, 2006:144).

Essa comparação é entendida como construção de uma hierarquia que envolve os termos étnicos e estéticos, depreciando e desprezando os negros por considerá-los distantes do padrão ideal de beleza imposto por uma sociedade racista.

No decorrer da pesquisa um detalhe chamou a atenção da pesquisadora. Foi quando, ao relatar sobre um tipo de cabelo, aquela mãe citada acima demonstrou dificuldades em se expressar verbalmente sobre o cabelo crespo da filha. E essa mesma dificuldade ela demonstrou quando se referiu ao cabelo liso da colega de sala.

[...] ela tem o cabelo bem seco mesmo, assim... bem seco né? Assim, cumprido, mas bem seco mesmo né? É aquele cabelo bem seco que não dá prá ficar solto (mãe, família 1, negra).

[...] algumas meninas da sala dela [...] tem o cabelo assim... liso, assim né? (mãe, família 1, negra).

Percebe-se através da fala e da expressão de insegurança demonstrada no decorrer da entrevista que ela possui dificuldades para tratar com naturalidade sobre o assunto. No entanto, nota-se que existe uma negação inconsciente na fala dessa mãe, como se ao falar estivesse proferindo uma palavra proibida.

Em uma pesquisa que envolve questões raciais é comum aparecerem relatos relacionados à estética dos envolvidos no processo. Gomes, 2006, descreve os diversos termos usados para nomear o cabelo e expressa que no “nosso sistema de classificação racial, negros e brancos são olhados com lentes construídas no contexto do racismo”. Desta forma, reforçam-se os extremos “liso/crespo, como dois tipos de cabelo considerados desejáveis e indesejáveis, atribuindo-lhes um juízo de valor na hierarquia social e na padronização estética” (p. 241).

O comportamento relatado acima pelos sujeitos mostra que: [...] “esse sujeito vive um conflito no seu processo de reconhecimento na qualidade de negros”. Pela maneira demonstrada em seu discurso percebe-se a dificuldade de lidar com fatores externos como o cabelo e, isso revela na realidade a construção de um “sentimento de rejeição” (p.145).

A rejeição é percebida através do olhar da sociedade sobre o negro e a negra, que os destitui do lugar da beleza, afirmando uma determinada proposição, um julgamento “em relação ao negro e sua pertinência étnico/racial que pode ou não ser internalizada pelo sujeito”. E, ao tentar destituí-lo do lugar da beleza, essa mesma sociedade reconhece-os como negros, pois, para se rejeitar é preciso antes reconhecer. Em um nível mais amplo isso se processa e “se reproduz num plano mais íntimo e mais profundo, ou seja, na intimidade e na construção da subjetividade do negro” (p. 146).

Referindo-se à ida da mãe na escola:

[...] Eu não fui pelo seguinte: É... Eu quero que ela tenha essa... independência, que ela consiga falar, consiga se expressar, né? E aí eu conversava muito com ela em casa, né? Explicando prá ela, né? Que cada pessoa tem seus traços físicos, suas diferenças, né? É... cada pessoa tem um cabelo diferente do outro, né? A cor da pele é diferente do outro, né? Comecei explicar isso pra ela (mãe, família 1, negra).

Esse relato demonstra a preocupação da mãe em esclarecer à filha a maneira como o negro está inserido em nossa sociedade. Para Gomes (2006) essa condição de inserção apresenta-se pela forma “assimétrica e de poder em que os brancos dominam os meios de produção, a mídia, os lugares de poder, a informação, a escolarização”. A dominação pode resultar na rejeição de elementos do corpo que passaram a ser considerados como os que mais atestam o pertencimento à raça negra. A cor da pele e o cabelo (p.146).

Essa preocupação demonstrada pela mãe com o sentimento da filha relaciona-se com a afirmação de Cavalheiro (2006), quando aponta que as famílias se preocupam com a necessidade de manter um diálogo com seus filhos sobre as diferenças étnicas entre os indivíduos. A maioria dessas famílias acredita que uma preparação para a convivência com a diversidade seja favorável podendo, nas famílias negras, aparecer como uma forma de a criança receber referências positivas e fortalecer sua autoestima.

Diante da colocação acima, é pertinente afirmar que a família deve se preocupar dentro do possível com os esclarecimentos necessários para um bom desenvolvimento de seus filhos. As conversas entre pais e filhos sobre a diversidade étnica corrobora a autoestima e promove a construção da identidade.

Referências

GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra/ Nilma Lino Gomes. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos S., Do silêncio do lar ao silêncio escolar; racismo, preconceito e discriminação na educação infantil; 5. ed - São Paulo: Contexto, 2006 .

A EDUCAÇÃO CONFSSIONAL FACE AO PRINCÍPIO DA LAICIDADE: UMA ANÁLISE DA PEDAGOGIA ADVENTISTA EM BELO HORIZONTE

Daniel Antunes Ataides
João Valdir Alves de Souza
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

Palavras-chave: laico - confessional - liberdade
e-mail: danielantunesataides@yahoo.com.br

1- Introdução

Que relação pode ter a educação confessional com o Estado laico? Que interferência pode ter uma instituição sobre a outra? Até que ponto o currículo inicialmente proposto pode ser influenciado pelas determinações do Estado? Em que medida a laicidade do Estado pode favorecer a uma rede de ensino comprometida com determinado credo?

Estas perguntas resumem o propósito da pesquisa “*A educação confessional face ao princípio da laicidade: uma análise da pedagogia adventista em Belo Horizonte*”, desenvolvida no Colégio Adventista de Belo Horizonte - CABH, com o propósito de entender a educação escolar confessional, especialmente a educação confessional de orientação protestante, no contexto do Brasil Republicano e laico e que, portanto, não tem uma religião oficial. Esta configuração do Estado Republicano laico se opõe ao Império, de confissão católica (Ver Constituição de 1824, Artigo 5º. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 21/03/2011).

Propagando o princípio da laicidade, o Estado “igualou todos os credos e cultos, respeitando a todos sem privilegiar a nenhum. (Cf CURY. In: VAGO et all, 2009, p. 91). A República herdou das revoluções burguesas o ideal de uma educação que fosse “dever do Estado e direito do cidadão”. (Cf. SOUZA, 2007, p. 157 a 158). Por esse motivo, passou a atuar como patrocinadora e como coordenadora da educação. Como a República brasileira, em todas as suas constituições, desde a de 1891 (Constituição de 1891, artigo 11, alínea 2ª. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 21/03/2011) até a vigente, de 1988 (Constituição de 1988, Artigo 5º, inciso VI; 19, inciso I Disponível em www.senado.gov.br. Acesso em 22/03/2011), mantém o princípio de neutralidade do Estado na questão religiosa e assegura a seus cidadãos a liberdade de consciência, procura estabelecer o princípio de uma educação “leiga” ou “laica”. No entanto, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é reconhecido o direito de “aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, bem como o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 3º, incisos II e III. Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em 23/03/2011), seguindo os mesmos princípios enunciados no artigo 206 da Constituição de 1988. (em www.senado.gov.br. Acesso em 22/03/2011).

Portanto, o Brasil Republicano organiza o seu sistema educacional com as escolas patrocinadas pelos seus entes federados, porém, aceita no seu bojo a participação da sociedade como um todo. Neste processo, temos a presença dos estabelecimentos confessionais de ensino que se sentem no direito de propagar as suas idéias e a sua pedagogia, mas como estão sujeitas às leis do Estado, precisam se enquadrar ao padrão de qualidade exigido por este, o que irá interferir na elaboração de seus currículos. Esta é basicamente a questão que move esta pesquisa: de que maneira a educação confessional, católica ou protestante, se desenvolve no interior do Estado laico e que mudanças ou ingerências pode haver de uma instituição sobre a outra?

Sabemos também que nenhuma educação pode acontecer sem que a geração adulta ofereça condições, matriculando seus filhos. É também interesse desta pesquisa conhecer os motivos que levam as famílias a optarem por uma educação paga e que confessa esse ou aquele credo, tendo elas a opção da educação pública gratuita e laica.

O estabelecimento designado para a coleta de dados é o *Colégio Adventista de Belo Horizonte*, uma escola urbana, privada e mantida através do pagamento de mensalidades pelas famílias dos educandos. É o maior estabelecimento da rede no estado de Minas Gerais, oferecendo todos os níveis da Educação Básica, desde a educação infantil até o Ensino Médio. Fica localizado no Bairro São Francisco, região noroeste de Belo Horizonte, mas atende a alunos provenientes de várias regiões da capital de Minas Gerais. Além deste, a rede possui em Belo Horizonte mais dois estabelecimentos: uma escola de Ensino Fundamental até o segundo ciclo e uma escola de Educação Infantil. A metade de seus alunos pertence à Igreja Adventista do Sétimo Dia. Os demais pertencem a outros credos e boa parte não tem religião. Portanto, embora seja uma escola patrocinada e gerenciada por uma igreja, atende a um público bastante diferenciado. Em todo o estado de Minas Gerais a rede adventista de ensino possui 12 escolas, incluindo um internato no município de lavras, que oferece desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. No entanto, segundo informações obtidas no Portal da educação Adventista, a rede está presente em mais de 150 países, com aproximadamente 1,5 milhão de alunos. Só no Brasil são mais de

300 unidades escolares que oferecem da Educação Básica à Pós-Graduação, além de 15 colégios em regime de internato. (Obtido em www.educacaoadventista.org.br. Acesso em 21/03/2011).

2- Objetivos

2.1- Objetivo geral

Analisar a pedagogia adventista face ao princípio da laicidade estabelecida pelo Estado Republicano e seus desdobramentos no cotidiano escolar.

2.2- Objetivos específicos

- Realizar uma discussão sobre a relação entre educação laica e educação confessional, mediante fontes secundárias;
- Analisar o currículo desenvolvido no Colégio Adventista de Belo Horizonte, a fim de compreender a relação entre o currículo formal e o currículo realmente praticado no cotidiano da escola;
- Compreender os motivos que levam famílias não adventistas a matricularem seus filhos em um estabelecimento de ensino adventista.

3- Metodologia

A escolha do Colégio Adventista de Belo Horizonte - CABH - para a coleta de dados se deve às características dessa escola, tipificando uma escola confessional protestante. Para delimitar o objeto, escolhi as turmas do terceiro ciclo do Ensino Fundamental para o desenvolvimento das observações e aplicação do questionário.

Foram observadas quatro aulas de Ciências e quatro aulas de Educação Religiosa no 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Estas disciplinas são sugestivas por encerrarem uma controvérsia. A disciplina de ciências eventualmente pode opor a visão criacionista defendida pelo Cristianismo à visão evolucionista que predomina nos debates científicos. Não que a disciplina seja sempre baseada na controvérsia, mas há um grande potencial de controvérsia. Por outro lado, a disciplina Educação Religiosa é um diferencial da confessionalidade, visto que é ensinada conforme a visão cristã adventista.

A observação foi realizada entre os meses de setembro e dezembro de 2010 e registradas em um caderno de campo. Nesse tempo, tive também a oportunidade de acompanhar eventos como as “capelas”, realizadas semanalmente como um horário de aulas, representando uma aula de 50 minutos e observei também a “mostra

cultural, evento de caráter multidisciplinar, com a presença de pais e um grande público. Ao final, foi aplicado um questionário socioeconômico aos pais. De 120 questionários entregues, recebi 28 respondidos, considerando o caráter voluntário da participação. As respostas foram tabuladas em uma planilha de Excel. Perguntados sobre a disponibilidade de responderem a uma entrevista, dos 28 que responderam ao questionário, 7 se dispuseram. Foi realizado uma entrevista e o propósito é realizar mais quatro, conforme a viabilidade.

4- Discussão

Desde a sua concepção, esta pesquisa vem se desenvolvendo no campo da sociologia da educação, considerando ser a educação um fato social que, segundo Durkheim, age de modo externo ao indivíduo e que sobre ele exerce coerção (DURKHEIM, 1977, p. 2). O indivíduo é educado, não por sua escolha, mas pela decisão de gerações anteriores a ele. A educação, segundo Durkheim, constitui um fato social também por caracterizar a ação de instituições sociais variadas. (DURKHEIM, 1977, p. 5). Para efeito desta pesquisa, essas instituições podem ser a família, o Estado e a religião.

A família é um agente da educação formal através de suas escolhas. Ao escolherem um estabelecimento confessional que, à semelhança do CABH, traz em sua identificação o nome do grupo religioso que o mantém, as famílias podem ter motivos diversos. Ao responderem aos questionários, podendo entre várias opções e podendo assinalar mais de uma resposta, o fator de maior peso é o fato de ser uma escola cristã, com 19 respostas. Em segundo lugar, a qualidade do ensino oferecido, com 13 respostas. Em terceiro, o ambiente escolar favorável, com 9 contemplações. Fatores como preço da mensalidade e influência de amigos e parentes não se mostraram relevantes, tendo apenas 3 opções cada uma. É bom lembrar que, na cotação de preços de mensalidade nos colégios particulares de todas as categorias, a mensalidade do CABH está entre as mais baratas do mercado. No entanto, segundo as respostas dos pais, este não foi o fator preponderante para a matrícula dos filhos.

Outro fato importante: na amostra, em 28 questionários, apenas 9 famílias pertencem à Igreja Adventista do Sétimo Dia. Dos 19 restantes, que não são adventistas, 11 avaliaram o colégio como “bom”, “muito bom” e “ótimo”. Portanto, segundo a amostra, os pais, conscientes da natureza confessional do colégio, mesmo quando não são membros da igreja, matriculam seus filhos porque preferem uma escola cristã e, após o fazerem, de modo geral têm boa avaliação.

A outra instituição presente no processo da educação formal nesta pesquisa é a igreja. No caso, a Igreja Adventista do Sétimo Dia, uma igreja cristã protestante que surgiu como movimento religioso nos Estados Unidos nas décadas de 1830 e 1840 e foi registrada e reconhecida mundialmente com o nome *Igreja Adventista do Sétimo Dia* em 1863. As discussões sobre a necessidade de uma rede de ensino patrocinada pela igreja se iniciaram em 1958, preocupados com a formação moral das crianças. A primeira escola foi criada de fato em 1874 (Cf. SCHWARZ e GREENLEAF, 2009, p. 116). Na O primeiro contato de brasileiros com o adventismo, de que se tem notícia, no Brasil, ocorreu em 1884 nas colônias alemãs do estado de Santa Catarina. (BORGES, 2001, p. 48). O primeiro registro de conversão é de 1897. A primeira escola adventista no Brasil surgiu no mesmo ano e foi a que deu origem ao que hoje é o Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP. Sempre com o objetivo de proporcionar boa formação moral favorecer os objetivos da igreja (Cf. BORGES, 2001, p. 209-211).

Finalmente, o Estado que, conforme Durkheim, embora possa permitir, através de seus entes federados, a abertura de escolas que não são as de sua rede, deve atuar como agente fiscalizador, no intuito de garantir que a qualidade do ensino seja aquela que o Estado garante na sua Constituição e nas leis. (Cf. DURKHEIM, 1978, p. 48). Essa fiscalização é o fator que pode ocasionar dilemas, a exemplo do que acontece com os princípios educacionais adventistas.

Nas observações realizadas, é possível ter uma impressão de como este dilema é resolvido. Nas aulas de ciências observadas, os alunos desenvolvem de fato um aprendizado científico. Uma aula do 6º ano, idade de 11 anos, falava sobre “doenças transmitidas pela água”. O livro didático mencionava a leptospirose. A professora se preocupou em acrescentar outros exemplos e trazer para os alunos. No mesmo dia, a aula do 9º ano (antiga 8ª série, alunos de 14 anos, tratava do conceito de potência em física. Observei que a professora ensinava ciências como tal era o conteúdo.

Na mostra cultural, evento ocorrido em um domingo, com a presença de um público escolar e não escolar, os alunos e os professores deixavam evidente a subjetividade. A temática geral do evento era a consciência ambiental. Na abertura do evento, um coral de crianças da educação infantil cantam uma música que apela à consciência ambiental, falando da criação do mundo em seis dias, como no relato bíblico da Criação.

As capelas às quais pude assistir tratavam de temas transversais e religiosos. Uma delas falava sobre as drogas. A outra falava do arrependimento como condição para receber o perdão divino. Nessas observações foi possível perceber que ocorre satisfatoriamente as demandas do Estado e as exigências curriculares. Porém, a subjetividade do professor e os postulados organizacionais continuam sendo expostos. Não é por validar o conhecimento científico que a escola irá negar seu pertencimento religioso.

5- Considerações finais

A pesquisa tende a confirmar a impressão inicial de que, quando cada instituição atua em seu devido lugar e cada termo é devidamente esclarecido, o princípio da laicidade será um mediador de conflitos, não um gerador deles.

Segundo Durkheim, a maior contribuição do Cristianismo para o mundo ocidental é o cultivo da moral como um conhecimento superior, acima do homem e voltado para Deus, entendendo o desejo, como ensina o Cristianismo de Deus fazer morada no homem. (DURKHEIM, 1995, p. 263 a 265). Reconhece também que a pedagogia centrada nos interesses civis e leigos emergiu nos países protestantes e, posteriormente, na França. (DURKHEIM, 1995, p. 274).

Numa exposição mais detalhada da pesquisa, haverá oportunidade de um diálogo no qual será mostrada a convergência entre o Estado laico e a escola confessional, desde que o Estado seja Estado, garantindo o que promete em sua Constituição e a Igreja seja Igreja, atuando naquilo que ela faz melhor: ensinar a moral. É isto o que as famílias estão procurando CABH.

Bibliografia

A Bíblia sagrada. Edição revista e atualizada no Brasil. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

ATAIDES, Daniel Antunes. **A educação confessional na atualidade: conhecendo a rede adventista de ensino de Belo Horizonte.** Monografia (graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BAUDELOT, Christian. **A Sociologia da Educação: para que? Teoria e debate 3.** Porto Alegre: Pannonica, 1991. Páginas 29-42.

BORGES, Michelson. **A chegada do adventismo no Brasil.** Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2001.

BRASIL. SENADO FEDERAL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil, Projetos republicanos e a questão da educação nacional. In.: VAGO, Tarcísio Mauro, INÁCIO, Marcilaine Soares, HAMDAN, Juliana Cesário e SANTOS, Hércules Pimenta, Intelectuais e a escola pública no Brasil: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições LTDA, 2009, p. 79-104.

De BENEDICTO e LINDQUIST (editores). **Pedagogia adventista**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2004.

DURKHEIM, Emile, A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987, p. 34-48.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares de vida religiosa**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica**. São Paulo: ARTMED Editográfica, 1995.

FOURQUIN, Jean Claude. “**As abordagens sociológicas do Currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa**”. Educação e Realidade, vol. 21 p.. 187-198.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2005.

KNIGHT, George R. **Filosofia e educação: uma introdução da perspectiva cristã**. Engenheiro Coelho: UNASPRESS. Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2007.

MAXWELL, C. Mervyn. **História do adventismo**. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1982.

PORTO, Humberto & SCHLESINGER, Hugo. **Dicionário enciclopédico das religiões**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHWARZ, Richard W. e GREENLEAF, Floyd. **Portadores de luz: história da Igreja Adventista do Sétimo Dia**. Engenheiro Coelho: UNASPRESS, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da, **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Igreja, educação e práticas culturais**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Introdução à Sociologia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

UNGLAUB, Eliel. **A prática da pedagogia adventista em sala de aula**. Engenheiro Coelho: Editora Paradigma, 2005.

WHITE, Ellen G.. **Educação**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1996.

dpro.cpdata@educacao.mg.gov.br - e-mail enviados em 03/09/2009. Sobre a relação das escolas privadas em Minas Gerais.

www.batistas.org.br. BATISTAS E O ESTADO.

www.guia.heu.nom.br. Acesso em 26/06/2007. PROSELITISMO”.

www.igrejaunasp.com. Acesso em 23/08/2008. ADVENTISTAS E O ESTADO.

www.pesquisas.sepal.info. Acesso em 24/07/2007. EVANGÉLICOS EM MINAS GERAIS

www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em 28/04/2009. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Confessionalidade e liberdade acadêmica. Disponível em www.mackenzie.com.br – acessos em 04/07/2007, 01/09/2008, 28/04/2009). A Bíblia sagrada. Edição revista e atualizada no Brasil. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

DIVERSIDADE RELIGIOSA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA DISCUSSÃO EM HABERMAS E UM CASO NO ENSINO DE FÍSICA

Hernani Luiz Azevedo
Eder Pires de Camargo
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência

Palavras-Chave: Ciência e Fé; Ensino de Ciências; Formação de Professores.

Contato: hernaniazevedo@yahoo.com.br

Introdução e Objetivos

O ser humano sempre se perguntou sobre sua própria origem. Como tudo haveria começado? Inquietado por essa questão, ele tem buscado respostas por diversos meios e de diversas formas. Dentre as respostas mais antigas, estão as explicações vinculadas a religiões e culturas antigas.

Por muito tempo, essas explicações estiveram permeadas com conhecimentos advindos da observação da natureza. Assim, mitos e conhecimentos naturais se confundiam numa interpretação única da realidade. Sobretudo a partir da cultura grega, no entanto, adotou-se uma nova perspectiva: pensadores e filósofos passaram a destinar uma maior atenção à compreensão de eventos naturais, questionando o modo pelo qual ocorriam. No início do século XVII nascia a ciência moderna, a qual começou a investigar respostas para algumas das questões iniciais sob uma nova perspectiva, fazendo uso de procedimentos e paradigmas que ficaram conhecidos como *método científico*.

Nos séculos que se seguiram, o conhecimento científico alcançou singular reconhecimento, em decorrência dos avanços tecnológicos que ele proporcionou. Tal reconhecimento gerou uma expectativa de que a ciência poderia responder de forma cabal a questão citada inicialmente. Seria a ciência capaz deste feito? Estariam as respostas provenientes das tradições culturais fadadas à extinção, cedendo definitivamente lugar às confiáveis respostas científicas?

Estas questões estão presentes no dia a dia de professores de ciências, que, consciente ou inconscientemente, acabam tomando um posicionamento quanto a elas, por ocasião da abordagem em sala de aula de uma teoria científica, para a qual existe um modelo não científico presente na sociedade (e, conseqüentemente, presente na visão de muitos de seus alunos).

No entanto, até que ponto o professor deve transmitir sua perspectiva pessoal a seus alunos? Ele deve permitir que seus alunos exponham e discutam suas próprias

convicções sobre o tema? Ignorar os modelos culturais e abordar somente o científico seria uma boa saída?

O presente trabalho procura retratar essa problemática e apresentar uma perspectiva de abordagem baseada nas idéias do filósofo alemão Jürgen Habermas e em seus princípios de Ação Comunicativa.

Para Habermas vivemos num período no qual se constata duas tendências contrárias: a proliferação de imagens de mundo naturalistas e a influência política crescente de ortodoxias religiosas (HABERMAS, 2007, p.8).

Pensando nas conseqüências políticas desse fato, Habermas escreve:

...quando nenhuma das duas tendências que caminham em sentido contrário está disposta à auto-reflexão, suas respectivas polarizações das imagens de mundo colocam em risco, cada uma à sua maneira, a coesão da comunidade política. Uma cultura política que - em questões de pesquisas de embriões humanos, do aborto ou do tratamento de pacientes que se encontram em coma - se polariza de modo irreconciliável fixando-se na antinomia "secular/religioso" coloca em xeque o *Commonsense* dos cidadãos, mesmo dos que residem numa das mais antigas democracias. O etos do cidadão liberal exige, de ambos os lados, a certificação reflexiva de que existem limites, tanto para a fé como para o saber. (Habermas, 2007, p.8)

Avaliando essa possível polarização da "cultura política", Habermas explicita os riscos da adoção de políticas equivocadas sobre o tema em questão. E, sem dúvida, as políticas educacionais estão aí inclusas. Segundo ele, é sensível uma diminuição das expectativas globais (tendência iniciada com a Segunda Grande Guerra) de que paradigmas completamente científicos/naturalistas carreguem um potencial libertador/emancipador para a humanidade. Para ele, a sociedade mundial tem passado a enxergar um valor norteador dentro das tradições religiosas. Tal valoração vai muito além de um reconhecimento dos serviços prestados em áreas assistenciais que em geral é atribuído às religiões. Para Habermas, idéias e perspectivas advindas de tradições religiosas tem recebido um reconhecimento por possuírem um arcabouço de sentidos, que podem servir para direcionar algumas questões na sociedade.

Tais proposições poderiam vir a ser acessíveis (compreensíveis, aceitáveis) também aos cidadãos seculares (e não apenas aos religiosos). Para tanto, seria necessário que todos os cidadãos estivessem dispostos a discutir tais proposições. Ou seja, que todos estivessem dispostos a se arriscarem em debates públicos, com a finalidade de compreensão mútua. Tais debates, no entanto, não deveriam ser meras

disputas, nas quais cada interlocutor busca apenas mostrar “que possui a razão”, custe o que custar, saindo-se “vencedor” do debate. Antes, deveriam ser discussões norteadas pelas regras da Ação Comunicativa, por meio das quais se busca, por meio de apresentação de bons argumentos (acessíveis a todos) um entendimento sobre o tema. São quatro as regras gerais de uma discussão deste nível, segundo a Ação Comunicativa:

- Inclusividade: nenhuma pessoa capaz de dar uma contribuição relevante pode ser excluída da participação.

- Distribuição simétrica das liberdades comunicativas: todos devem ter a mesma chance de fazer contribuições.

- Condição de franqueza: o que é dito pelos participantes têm de coincidir com o que pensam.

- Ausência de constrangimentos externos ou que residem no interior da estrutura da comunicação: os posicionamentos na forma de “sim” ou “não” dos participantes quanto a pretensões de validade, criticáveis, têm de ser motivados pela força de convicção de argumentos convincentes.

Dizemos que os interlocutores capazes de manter uma discussão nestes termos estão bem capacitados comunicativamente, ou detêm uma “competência comunicativa”. Tal competência não pode ser imposta, mas, segundo Habermas, pode ser aprendida.

Desta forma, a consciência pública poderia abranger tanto mentalidades religiosas como não religiosas, transformando-as, reflexivamente. Tal disposição requer a condição, nada trivial para o cidadão secular, de que se atribua um status epistêmico às proposições formuladas numa linguagem religiosa que não seja puramente “irracional”. Mas que estes se abram a um possível conteúdo de verdade nas falas dos cidadãos religiosos. Tal disposição poderá requerer dos cidadãos não religiosos, uma atitude “tradutora”, por meio da qual os argumentos religiosos possam ser compreendidos em uma linguagem publicamente acessível. Os religiosos, por sua vez, ao se lançar num debate público, também devem participar desta tarefa de tradução, tendo o reconhecimento de que na esfera pública só podem contar argumentos validados pela participação simétrica de todos os cidadãos.

No entanto, podemos perguntar: é possível identificar, na comunidade educacional, evidências de uma abertura a esse diálogo? Estamos capacitando nossos futuros professores a transmitirem seu conhecimento respeitando os pressupostos culturais e religiosos dos alunos?

Tais questões emanam naturalmente após a discussão precedente e têm uma abrangência considerável. O presente trabalho de pesquisa visou responder a questões similares, no entanto, em um caso mais específico: o do professor de ciências (Física) na abordagem do tema “Origens do Universo”.

O tema “Origens do Universo” foi escolhido como foco desta pesquisa em virtude de tratar de um tópico que inter-relaciona questões científicas e temas religiosos, e consta no currículo da maioria das escolas secundaristas do país. Tal característica confere ao tema um alto potencial de servir como suporte para veiculação de ideologias específicas (religiosas ou naturalistas) por parte dos interlocutores na esfera educacional: professores e alunos.

Por esse motivo, julgamos tal tema como apropriado para direcionar uma entrevista com os futuros professores, e também um tema próprio a um exame baseado nas idéias habermasianas sobre a relação naturalismo/religião.

Metodologia

Buscando lançar luz sobre estas questões, realizamos uma pesquisa na qual entrevistamos licenciandos do curso de Física, formandos de 2010, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Ilha Solteira. Ao todo, 9 licenciandos foram encontrados nestas condições.

Avaliamos as posturas tomadas por tais licenciandos diante de modelos não científicos (religiosos) apresentados por alunos de ensino médio sobre as origens do Universo. Buscamos identificar a expectativa que tais futuros professores demonstravam quanto à contribuição (ou não) do levantamento de tais modelos durante a aula por parte dos alunos, bem como a atitude apresentada pelos licenciandos frente a opiniões de seus alunos, que revelassem uma preferência pelos modelos religiosos em relação aos científicos.

Optamos por entrevistar alunos do curso de licenciatura em Física de Ilha Solteira não apenas pela nossa facilidade em contatar tais alunos, mas também por algumas características deste curso. Trata-se de um curso que, apesar de ser relativamente novo (possui apenas oito anos), já desfruta de certa tradição na área de educação, em virtude da exclusividade que desfruta a licenciatura (ela não se encontra atrelada a um curso de bacharelado, como ocorre em outras universidades). Em virtude disso, a maior perspectiva de atuação profissional dos alunos que concluem tal curso é, pelo menos em princípio, a docência. Outro motivo relevante para a escolha deste curso específico é a introdução que é realizada, nas disciplinas de Educação

oferecidas para a licenciatura em Física, de princípios da Teoria Crítica e da Ação Comunicativa, em virtude de boa parte dos professores que ministram tais disciplinas participarem de grupo de estudo nos quais são discutidas tais correntes filosóficas.

A pesquisa realizada pode ser classificada como de ordem *qualitativa*, pois se baseia na descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos, em contrapartida à pesquisa quantitativa, onde predominam mensurações (MARTINS, 2008, p. 11).

A entrevista realizada foi do tipo *semi-estruturada*, categoria na qual a entrevista: “...se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 34). Aos futuros professores foram apresentadas 7 questões (escritas em uma ficha), uma de cada vez, e suas respostas foram registradas por meio de um gravador (Dynacom, modelo MP-2GN4) e posteriormente transcritas.

Para análise das respostas do questionário, fizemos uso de procedimentos associados à Análise Categórica, técnica pertencente à *Análise de Conteúdo*, que é definida por Laurence Bardin como: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” E sua intenção é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção) inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p. 40). Na Análise Categórica, o texto é desmembrado em unidades (categorias), segundo reagrupamentos analógicos, temáticos.

Separamos as respostas de cada aluno em quatro eixos temáticos, nas quais procuramos identificar:

- I) Sua concepção sobre a natureza da ciência, da fé, e da relação que existe entre elas.
- II) Sua concepção sobre o valor das idéias de origem religiosa e da contribuição por parte dos alunos religiosos.
- III) Sua atitude frente a manifestações de idéias e concepções de origens religiosas, por parte dos alunos.
- IV) Como o curso de licenciatura o influenciou na postura adotada quanto a estas questões.

Discussão e Considerações Finais

Apesar da análise de todo o material ainda não estar concluída, os exames até aqui realizados nos tem indicado pelo menos algumas convergências:

- Todos os licenciandos procuram apresentar tolerância quanto à presença de um dissenso nas idéias dos alunos quanto às origens do universo. Eles se mostram contrários a qualquer tipo de opressão, por parte do professor, no sentido de fazer seus alunos a alterar suas crenças. Para os licenciandos, a opção por aceitar as proposições científicas, acerca da origem do universo, em detrimento das concepções religiosas, deve ser exclusiva do aluno, cabendo somente a este escolher em qual modelo acreditar. Mera tolerância, entretanto, não constitui, para Habermas, uma postura que promova uma busca conjunta de soluções para questões da sociedade, mediadas pelo diálogo.

- Uma minoria dos licenciandos não vêem com bons olhos a manifestação dos alunos religiosos, quando estes tentam falar sobre modelos não científicos (de origem religiosa). Tais licenciandos julgam que na sala de aula só deve haver espaço para exposição e discussão do modelo científico. A maioria, no entanto, demonstrou acreditar que qualquer aluno deva ter a oportunidade de falar sobre suas concepções pessoais. Dentre as justificativas apresentadas para a adoção desta postura, entre outras, são citados motivos como o respeito que deve haver entre professor e aluno, bem como o oferecimento de oportunidade para que o aluno possa relacionar o modelo científico com suas concepções anteriores sobre o tema.

- Para além disso, mais da metade deles revelou acreditar que a manifestação das concepções de origem religiosa por parte dos alunos poderia trazer contribuições para a discussão de uma forma geral. Como discutimos na introdução, esta seria a perspectiva que mais se aproximaria do referencial habermasiano.

- Quanto à formação, todos foram unânimes em afirmar que na graduação não ocorreu um momento no qual se tenha discutido este tema específico (relação ciência/fé). Esse dado é interessante, pois, mesmo sem tratar especificamente deste tema, alguns licenciandos demonstraram estar cientes da importância da manifestação das idéias de origem religiosa por parte dos alunos em sala de aula. Tal observação aponta no sentido de que a utilização de referências da teoria crítica e de elementos da Ação Comunicativa por parte de professores da Educação do curso de Ilha Solteira tem gerado uma apropriação por parte dos licenciandos destes referenciais. E, em decorrência, tais licenciandos passam a estender sua utilização para todos os tipos de discussão, inclusive o inter-religioso.

Em suma, até o presente momento, temos concluído que os futuros professores entrevistados manifestam uma boa dose de tolerância religiosa, qualidade essencial para a vivência social e para o trato com seus alunos. No entanto, apenas em parte deles se nota a presença de uma valoração do discurso de origem religiosa, e do entendimento que tal diálogo pode ser enriquecedor para todos os interlocutores.

Referências Bibliográficas

BARDIN, L.; **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Porto Editora, 1994.

HABERMAS, J.; **Entre naturalismo e religião**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2007.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A.; **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MARTINS, G. A.; **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2008.

“RELIGIÃO NÃO SE DISCUTE!” SERÁ? ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE AULA DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO

Hernani Luiz Azevedo
Eder Pires de Camargo
UNESP - Universidade Estadual Paulista
Pós-Graduação em Educação para a Ciência

Palavras-Chave: Educação, Ensino de Filosofia, Religiosidade.

Contato: hernaniazevedo@yahoo.com.br

Introdução e Objetivos

“Religião não se discute!” - Essa é uma máxima corrente em nossa sociedade. Geralmente é invocada para se mudar o rumo de uma conversa, no intuito de se evitar alguma discussão. No entanto, essa atitude (que a princípio pode ter uma motivação apaziguadora) não acabaria por fomentar uma irreconciliável separação entre os interlocutores? Por trás dessa atitude não haveria a pressuposição da existência de uma barreira intransponível ao discurso, em razão da qual cada indivíduo teria apenas o livre direito de se isolar no lado que julgasse mais correto? E, tratando-se de educação, deveríamos sustentar essa perspectiva ou apostar na possibilidade de uma comunicação?

O presente trabalho buscou analisar uma aula proposta sobre filosofia da religião, contida no Caderno do Professor de Filosofia, da atual proposta curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: “*São Paulo faz Escola*”, na qual a temática e as questões acima vêm à tona. Neste material, são indicadas ao professor atividades para discussão com os alunos sobre suas crenças pessoais. Ele também traz diretrizes de como o professor deve abordar tal tema. Buscamos analisar características deste material quanto à abertura a um diálogo entre proposições religiosas e racionalistas, bem como quanto à liberdade proporcionada aos estudantes para falarem e discutirem sobre seus pressupostos religiosos.

Para referenciar nossa análise, nos baseamos nas reflexões de Jürgen Habermas sobre a interface secular/religioso vislumbrada em nossos dias.

Segundo Habermas, observamos na atualidade duas tendências globais e opostas: uma aceitação crescente de uma visão de mundo naturalista (impulsionada pela disseminação do conhecimento científico e tecnológico) bem como um aumento da força das ortodoxias religiosas, que também parece ocorrer mundialmente.

Para ele, se ambas as tendências não estiverem dispostas à auto-reflexão, a coesão da comunidade política ficará seriamente ameaçada (HABERMAS, 2007, p.8).

Seguindo a pragmática que dirige os seus trabalhos sobre a *Ação Comunicativa*, Habermas aposta na comunicação para solucionar esse conflito:

“O reconhecimento recíproco pode significar, por exemplo, que cidadão seculares e religiosos estejam dispostos a se ouvirem mutuamente em debates públicos e a aprenderem uns com os outros. Além disso, na virtude política do relacionamento civil recíproco, manifestam-se determinados enfoques cognitivos que não podem ser impostos de cima para baixo, apenas aprendidos.” (HABERMAS, 2007, p.9).

Aqui podemos encontrar a posição de Habermas sobre a necessidade do diálogo sobre pontos de vista religiosos e seculares dentro de uma esfera pública. Podemos notar também sua estreita relação com a função da educação nesse processo, visto que, tais atitudes não podem ser impostas, mas somente aprendidas.

Para que o diálogo possa vir a existir, no entanto, se faz necessário que os cidadãos estejam dispostos tanto a comunicar suas posições e argumentos, quanto ouvir as perspectivas e argumentos alheios. Ou seja, que todos estivessem dispostos a se arriscarem em debates públicos, com a finalidade de compreensão mútua. Tais debates, no entanto, não devem vir a ser meras disputas, nas quais os interlocutores buscam apenas sair vitoriosos do debate. Antes, devem ser discussões norteadas pelas regras da *Ação Comunicativa*, por meio das quais se busca, via a apresentação de bons argumentos (acessíveis a todos) um entendimento sobre o tema.

No entanto, tal diálogo pressupõe a exigência de um enfoque cognitivo de ambos os lados. Ou seja, esse processo não ocorre de qualquer maneira. Pode-se apontar, com razão, que este tipo de discussão só pode funcionar quando um número considerável de cidadãos consegue apresentar determinadas características associadas à civilidade, mesmo frente a grandes diferenças de fé e de visões de mundo. Olhando para os dois lados, podemos afirmar que isso só é possível se os cidadãos não religiosos admitirem um possível conteúdo de verdade na fala dos religiosos. Eles não podem partir do princípio de que uma afirmação, apenas por ter origem em uma idéia religiosa seja, *a priori*, irracional. Além disso, espera-se que eles participem de uma atividade conjunta de “tradução” de proposições formuladas numa linguagem religiosa para uma linguagem acessível aos demais cidadãos que não compartilham daquela fé. Por sua vez, os cidadãos religiosos também têm que admitir novas perspectivas:

“Eles têm de aprender a relacionar, de modo reflexivo e compreensível, suas próprias convicções de fé com o fato do pluralismo religioso e cultural. Além disso, é preciso encontrar uma forma de colocar o privilégio cognitivo das

ciências institucionalizadas socialmente bem como a precedência do Estado secular e da moral social universalista em consonância com sua fé. A filosofia, ao contrário da teologia, a qual se liga à fé das comunidades, não encontra nenhuma possibilidade de influenciar tal processo. Nesse contexto, ela se limita a assumir o papel de um observador que se encontra do lado de fora e que não possui competência para julgar o que vale e o que não pode valer como argumento no âmbito de uma doutrina religiosa.” (HABERMAS, 2007, p.11)

Conciliar uma moral universalista com as próprias bases de fé é uma tarefa que pode requerer muita reflexão (papel auxiliado pela teologia). A Filosofia não possui arbítrio ou vereditos nesta área. Os próprios envolvidos que precisam chegar a um “acordo sobre as fronteiras precárias que separam o direito positivo ao exercício da religião da liberdade negativa, segundo a qual, ninguém é obrigado a seguir a religião do outro.” (HABERMAS, p.136)

Deste modo, a escola torna-se, mais uma vez, o centro de um processo imprescindível para a sustentação da sociedade. É nela que os cidadãos têm o primeiro contato com um contingente de pessoas muito diferentes de si, inclusive quanto à fé, e devem aprender a se comunicar, falando e ouvindo, e, assim, estabelecendo limites e direcionamentos quanto a questões de todo tipo da sociedade.

Metodologia

Com base na discussão anterior, buscamos realizar a análise de uma aula de “Filosofia da Religião” presente no *Caderno do Professor de Filosofia*, que faz parte da proposta curricular do Estado de São Paulo, referente ao segundo semestre da primeira série do Ensino Médio. Trata-se da “*Situação de Aprendizagem 2: Introdução à Filosofia da Religião - Deus e a Razão*”. Situamos a pertinência do estudo deste material em virtude da larga escala em que vem sendo aplicado: está presente em todas as escolas públicas de ensino médio do estado de São Paulo. Para tanto, utilizamos o método de Análise Categrial descrito por Laurence Bardin (BARDIN, 1977).

Assim, procuramos selecionar colocações contidas no Caderno do Professor que estivessem associadas a questões levantadas por Habermas, a saber: a necessidade de auto-reflexão por parte de todos os interlocutores; a necessidade do diálogo entre religiosos e não religiosos e entre os religiosos entre si; a disposição em aprenderem mutuamente; e o papel da Filosofia nessa interação.

Então, com a finalidade de verificar a compatibilidade (ou ausência de compatibilidade) entre as posições de Habermas e o tratamento que a proposta do

Estado de São Paulo faz dessas questões, criamos as quatro categorias, respectivamente:

- Promoção da auto-reflexão
- Diálogo entre as diferentes visões de mundo
- Incentivo a uma aprendizagem mútua
- Asserções quanto ao papel da Filosofia nesse processo

Dividimos também as propostas do Caderno do Professor em três tipos: Orientações ao Professor (OP), no qual há diretrizes de como o professor deve conduzir a aula, o que deve privilegiar, avaliar, etc.; Orientações para Atividades dos Alunos (OAA), onde se encontram descrições de atividades que os alunos deveriam realizar, e Afirmações Objetivas (AO), nas quais se evidenciam pontos de vista adotados pela proposta.

A separação das proposições do Caderno do Professor nas quatro categorias criadas, bem como a classificação entre OP, OAA e AO encontram-se ao final deste resumo.

Discussão e Considerações Finais

Observando as asserções presentes no Caderno do professor, dispostas entre as quatro categorias, é possível identificar que, em linhas gerais, elas concordam com as idéias habermasianas sobre a necessidade de auto-reflexão por parte de todos e de um diálogo (proposições I e II) tanto de cidadão religiosos entre si, quanto com não religiosos, concernentes a temas públicos que envolvam direta ou indiretamente as crenças de tais grupos. Várias atividades são propostas nas quais os alunos são convidados a expressarem suas opiniões sobre suas crenças e ouvir colocações de seus colegas a respeito das mesmas.

Quanto ao item III, do mesmo modo, frisa-se inúmeras vezes a importância e a necessidade de que os alunos respeitem as colocações dos colegas, sempre evitando qualquer tipo de manifestação preconceituosa. Porém, mais do que isso, o Caderno do Estado utiliza o termo “alteridade” num sentido particular, expressando algo que vai além de mera tolerância com o que é diferente:

“É fundamental mostrar a violência dos preconceitos e diferenciar a tolerância da alteridade. Tolerar é suportar a pessoa que é diferente, o que é sempre melhor que a violência. Alteridade é encontrar no outro, naquilo que muitas vezes não entendemos, uma forma de crescimento próprio; é respeitar e admirar quem não é como nós.” (São Paulo, p.25)

Tal proposição também muito se aproxima das palavras de Habermas, quanto ao que deve ser buscado nesse tipo de diálogo: "...que cidadãos seculares e religiosos estejam dispostos a se ouvirem mutuamente em debates públicos e a aprenderem uns com os outros." (HABERMAS, 2007, p.9)

No entanto, encontramos algumas divergências no que tange ao tema IV.

Enquanto Habermas aponta não ser atributo da Filosofia proporcionar veredictos quanto a questões morais, o texto da proposta do Estado parece indicar o contrário: o texto procura promover o respeito e a alteridade como se estas atitudes surgissem do estudo da Filosofia, dando a entender que se pode chegar àquelas partindo-se apenas desta: "Se os alunos aprenderem o respeito, com certeza a docência da Filosofia chegou ao seu objetivo mais nobre e profundo." (São Paulo, p.25)

Essa perspectiva infere à Filosofia um atributo que, segundo Habermas, ela não possui, pois, nesse contexto, a Filosofia: "...se limita a assumir o papel de um observador que se encontra do lado de fora e que não possui competência para julgar o que vale e o que não pode valer como argumento no âmbito de uma doutrina religiosa." (HABERMAS, 2007, p.11), pois: "As *próprias* partes envolvidas têm de chegar a um acordo sobre as fronteiras precárias que separam o direito positivo ao exercício da religião da liberdade negativa, segundo a qual, ninguém é obrigado a seguir a religião do outro." (HABERMAS, p.136)

Concluindo, verificamos que as propostas de atividades em classe e de atitudes a serem assumidas pelo professor descritas no Caderno do Professor de Filosofia da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo estão, em linhas gerais, em consonância com a visão do diálogo inter-religioso apontados por Habermas. No entanto, notamos uma diferença sutil no entendimento quanto aos limites do papel que o estudo da Filosofia pode desempenhar nesse processo.

Referências Bibliográficas:

BARDIN, L.; **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

HABERMAS, J.; **Entre naturalismo e religião**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2007.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação; **Caderno do Professor: filosofia, ensino médio- 1ª série, volume 2**. São Paulo, SEE, 2009.

Anexo

Categorização dos enunciados contidos no Caderno do Professor (nossa ênfase)

Promoção da auto-reflexão

| | |
|---|-------|
| “O fundamental nesse exercício não é debater a existência real de Deus, <i>mas orientar o aluno para a reflexão lógica</i> ”. (p.21) | (OP) |
| “Dessa maneira o aluno <i>é convidado a pensar</i> objetivamente os dados da cultura” (p.21) | (OP) |
| “Após a reflexão sobre algumas teorias que buscaram compreender racionalmente a existência de Deus, é interessante que os alunos <i>possam pensar em suas religiões, em suas crenças</i> , conversando entre eles com base nas perguntas: - Como a existência de Deus é explicada <i>em minha religião</i> ? - O que me levou a acreditar <i>em minha religião</i> ? - E os alunos que não se confessam religiosos, o que pensam dessas questões?”. (p.24) | (OAA) |

Diálogo entre as diferentes visões de mundo

| | |
|--|-------|
| “...é interessante que os alunos possam pensar em suas religiões... <i>conversando entre eles</i> com base nas perguntas: - E os alunos que não se confessam religiosos, <i>o que pensam dessas questões?</i> ”. (p.24) | (OAA) |
| “Depois, peça-lhes que <i>discutam em grupos</i> a seguinte questão: Observando nossa sociedade, o que é preciso uniformizar e o que é preciso manter e respeitar as diferenças?” (p.25) | (OAA) |
| “Finalmente, proponha <i>conversas com um colega, amigo ou familiar de outra religião</i> e leitura de textos informativos.” (p.25) | (OAA) |
| “Peça aos alunos que pesquisem, em casa, informações sobre <i>uma religião diferente daquela que professam</i> , respeitando até mesmo possíveis opções daqueles que não possuem religião.” (p.25) | (OAA) |

Incentivo a uma aprendizagem mútua

| | |
|---|------|
| “Competências e habilidades: desenvolver noções sobre os limites da racionalidade e, ao mesmo tempo, abrir espaço para o <i>diálogo com base nas questões de alteridade</i> .” (p.20) | (OP) |
|---|------|

| | |
|---|-------|
| <p>“Depois, peça-lhes que discutam em grupos a seguinte questão: Observando nossa sociedade, <i>o que é preciso uniformizar e o que é preciso manter e respeitar as diferenças?</i>” (p.25)</p> | (OAA) |
| <p>“Em seguida, peça a eles que debatam sobre como devemos tratar pessoas que têm uma religião diferente da nossa. É fundamental mostrar a violência dos preconceitos e <i>diferenciar a tolerância da alteridade.</i>” (p.25)</p> | (OAA) |
| <p>“Questões: -<i>O que você aprendeu com essa pesquisa sobre religião?</i> -Depois da pesquisa, <i>houve alguma mudança na sua concepção</i> sobre a maneira como devemos nos relacionar com pessoas de religiões diferentes da nossa. Argumente.” (p.25)</p> | (OAA) |
| <p>“É fundamental que os alunos <i>percebam a importância do respeito à diferença</i>, com o que terão uma valiosa experiência de cidadania e humanidade.” (p.25)</p> | (OP) |
| <p>“A questão central desta Situação de Aprendizagem <i>é a valorização do respeito a formas diversas de religiosidade (...)</i>. Por isso, <i>procure avaliar os alunos conforme seu crescimento em relação à alteridade</i>, por meio da leitura ou da audiência das respostas que eles apresentaram em suas pesquisas.” (p.25)</p> | (OP) |
| <p>Portanto é importante retomar com os alunos a contribuição dos autores estudados para a <i>reflexão sobre tolerância, alteridade, uniformidade e diferenças.</i>” (p..27)</p> | (OP) |

IV) Asserções quanto ao papel da Filosofia nesse processo

| | |
|--|------|
| <p>“Certamente religião é um assunto de foro íntimo; porém, como suas ações chegam ao espaço público, torna-se necessário, com muita cautela, <i>fazer a ponte filosófica, exercitando uma reflexão cada vez mais cidadã.</i> (p.25)</p> | (OP) |
| <p>“<i>Se os alunos aprenderem o respeito, com certeza a docência da Filosofia chegou ao seu objetivo mais nobre e profundo.</i>” (p.25)</p> | (AO) |

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO SOCIAL

Layanna Giordana Bernardo Lima
Universidade Federal do Tocantins – TO

Palavras – Chaves : Educação ; Ambiente; Mobilização Social.
e-mail: danaqiordana@hotmail.com - layanna@uft.edu.br

Introdução

A principal tarefa da educação é de intervir de maneira positiva na sociedade, com o intuito de proporcionar as pessoas uma formação coerente e integral, que possibilite a transformação do ser. Todavia a formação, e a mudança de atitude, segundo Freire (1997)¹⁸, apenas é possível quando os formadores sociais tiverem a concepção de que “só o ser que tornou, através de sua longa experiência no mundo, capaz de significar o mundo é capaz de mudar o mundo e é incapaz de não mudar”. Freire (2000, p.31)

Neste sentido Morin (1997, p.65), apresenta a *vida cotidiana, como uma vida ecologizada*, quando metaforicamente, remete à situação de que as cidades estão cheias de agressões que podem ser tão perigosas quanto uma selva, no seu ecossistema natural, mas, contudo, estão cheias de encontros e de contingências felizes. As condutas da sociedade, as condições de vida, e o entendimento ou desconhecimento, da mesma, no que diz respeito às relações ambiente, saúde e sociedade, são fatores a serem considerados na dialética ambiental da produção das doenças, através de agressões, que se traduzirão na proliferação de doenças ambientais.

A problematização das relações entre a sociedade e o ambiente e a nova consciência planetária, resultante de uma urgência mundial de cuidado com o planeta terra, nossa morada no universo, cria um novo significado e estatuto ao meio ambiente, uma nova concepção de convivência entre o homem - natureza. O mundo torna – se um “todo”, por meio das inovações tecnológicas e globalização. De uma maneira simplificada podemos dizer que o meio ambiente tornou-se problemático porque se intensificaram e ampliaram os impactos e o mal-estar, individuais e sociais, provenientes da relação entre a sociedade e o ambiente, porque se acirraram os conflitos pela posse e uso dos bens ambientais, porque se tornou mais visível o potencial predatório do estilo de vida e desenvolvimento ocidental e também porque se aprofundaram a observação, a reflexão, a pesquisa e a divulgação dos problemas

¹⁸ Conferência proferida em fevereiro de 1997, em Recife (PE), em evento promovido pelo Serviço Social da Indústria (SESI).

sócio-ambientais presentes e futuros. Numerosos exemplos concretos ilustram a constituição de uma questão ambiental na sociedade contemporânea.

Assim o conhecimento das dinâmicas sociais, econômicas e culturais dos atores envolvidos no processo de apropriação do espaço é importante para entendermos a complexidade do ambiente, não apenas na concepção de natureza, ecossistema, mas nas relações de espaços organizados por ações antrópica. Em consonância Loureiro (2000), acredita que a educação ambiental:

(...) é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e atuação lúdica e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente. Nesse sentido, contribui para a tentativa de implementação de um padrão civilizacional e societário distinto do vigente, pautado numa nova ética da relação sociedade – natureza. (LOUREIRO, 2000, p.69.)¹⁹

Atualmente somos personagens de um cenário composto de realidades diferentes. Estamos inseridos numa rede de informações esparsas, possibilitadas pelo advento da revolução tecnológica e informacional. Desse modo os conhecimentos das informações não podem ser fragmentados, e nem descontextualizados. Segundo Carvalho (2008, p.76):

A interação com o ambiente ganha o caráter de inter – relação, na qual aquele se oferece como um contexto do qual fazemos parte, envolvidos que somos pelas condições ambientais circundantes, ao mesmo tempo em que nós, como seres simbólicos e portadores de linguagem, produzimos nossa visão e nossos recortes dessa realidade, construindo percepções, leituras e interpretações do ambiente que nos cerca.

As práticas de educação ambiental têm, permanentemente, que estabelecer um diálogo com estas redes de conhecimento e informações, buscando estabelecer novas formas de inter-relações com o conhecimento historicamente construído. A prática pedagógica nos processos de educação ambiental precisa ser baseada em uma pedagogia dialógica e de construção social para a transformação da sociedade

Educação Ambiental E Mobilização Social.

A educação ambiental é um dos fatores importante para a concretude da mobilização social das pessoas para uma nova ética planetária, voltada para o cuidado com o planeta e as relações sociais, levando em conta que a educação não

¹⁹ LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental: Repensando o espaço da cidadania. 3 ed. São Paulo :Cortez, 2005.

acontece apenas nos muros das escolas, pois ela esta presente na vida cotidiana das pessoas, nas relações sociais com o mundo.

Criar espaços de discussão, onde os problemas sociais e ambientais são debatidos, com objetivo de promover ao educando a prática da cidadania, para o conhecimento dos seus direitos e deveres perante a sociedade é, portanto, tarefa da educação. Ela deve possibilitar, antes de tudo, que o educando possa fazer a leitura dos acontecimentos que o rodeia como forma de auxiliar na construção dos conhecimentos que o interliga ao mundo. A reflexão dos educandos sobre seu próprio mundo é uma ponte que os leva ao conhecimento sistematizado, que permitirá inter-relacionar os conteúdos apreendidos com sua vida. Em síntese, apoiando nos pressupostos da pedagogia de Paulo Freire, podemos verificar que a educação ambiental assim como outras áreas de conhecimentos deve ter como eixo norteador a dialogicidade.

A educação para a liberdade tem que ser baseada no diálogo, na ação e na reflexão das ações, do educando e do educador, colocando-se como no centro da discussão a relação homem, ambiente e sociedade, afim de que possam refletir e decidir em comunhão como os homens no mundo. *“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”* (Freire, 1987. p. 34)

Segundo Araújo (2004) a concretização de uma educação superior que contemple uma dimensão ambiental é preciso que se tenha como propósito pedagógico, a elaboração do saber pedagógico interdisciplinar entre o conhecimento específico disciplinar, o pedagógico e o saber ambiental, problematizando o conhecimento fragmentado em disciplinas articulado com a administração setorial do desenvolvimento, com a possibilidade de construção de um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado para a rearticulação das relações sociedade/natureza resultando em novas posturas educacionais. Araujo (p. 2004, p.74) ratifica que :

(...) a universidade, ao propor estratégia para a inserção da dimensão ambiental nos currículos de formação de professores de ensino formal, deve iniciar e incentivar os licenciados a investir no desenvolvimento profissional, com especial atenção para a autoformação, mediante estratégias de investigação na ação e de investigação avaliativa.

As questões ambientais na formação do acadêmico devem sinalizar para uma reflexão crítica dos pressupostos e dos conhecimentos disciplinares, que fazem parte

da sua formação em conjunto com a reflexão de suas experiências pedagógicas e de vida.

Nesse sentido a pesquisa em desenvolvimento tem como proposta analisar as experiências de práticas educativas de educação ambiental, na formação de professores dos anos iniciais no município de Miracema do Tocantins, juntamente com os acadêmicos do curso de Pedagogia.

Procedimentos Metodológicos

O desenvolvimento deste estudo está organizado na perspectiva de pesquisa com abordagem qualitativa, pois acredita – se que ela possibilita a superação de possíveis visões fragmentadas dos campos de conhecimento, formal e político, ao mesmo tempo em que serve de procedimento de investigação para obter uma compreensão da realidade, também se torna uma orientação teórica que possibilita um olhar diferenciado sobre os sujeitos, a respeito da realidade e acerca do próprio papel do pesquisador. Os procedimentos metodológicos para obtenção de informações para a construção e desenvolvimento da pesquisa, está sendo por intermédio de pesquisa bibliográfica, documental, grupo focal, mapa falante, observação direta, e entrevistas semi-estruturadas. Fez-se ainda a opção pelo estudo de caso.

As questões a serem discutidas e problematizadas na pesquisa são: a) como se dá o processo ensino – aprendizagem e as concepções de ambiente do educador/educando, e as mediações entre esferas individuais e coletivas, subjetivas e objetivas? b) como se apresenta a dimensão ambiental na construção das propostas pedagógicas e dos documentos oficiais de formação de professores, e na prática docente? c) o que a escola representa e os demais espaços pedagógicos no âmbito da formação ambiental ampliada para comunidade de uma forma geral no seu contexto social? d) qual é o processo de transformação do educador/educando que se inserem na educação? Quais as mudanças sociais que se propõe a fazer? .

Conclusões Parciais

Os trabalhos realizados junto aos acadêmicos do curso de Pedagogia já sinalizam alguns desafios que poderão ser encontrados junto aos professores das escolas que serão objeto deste estudo, sinalizam, a priori, que a dificuldade do trabalho pedagógico em uma dimensão ambiental dá-se pelo pouco aprofundamento teórico sobre educação ambiental. Há muita dificuldade, por parte dos acadêmicos e de elaborar pensamentos de forma interdisciplinar/transdisciplinar e especialmente de

pensar/elaborar metodologias pedagógicas, e até mesmo de visualizar a educação ambiental como um processo pedagógico e político, tanto nos espaços da escola, quanto nos espaços do poder público e da comunidade.

Em síntese as leituras bibliográficas e as observações iniciais da pesquisa já contemplam alguns pontos de discussões e reflexões que serão pontuados ao longo da pesquisa, afinal é importante consideramos as seguintes questões:

- a) A importância do trabalho interdisciplinar no processo de formação de professores;
- b) A valorização dos estágios e atividades práticas que contemple as discussões interdisciplinares do conhecimento e das questões ambientais, durante a formação inicial e na formação continuada em trabalho;
- c) A necessidade de espaços de formação alternativas, a partir de fóruns e de redes sociais;
- d) A necessidade de novos estudos sobre a estrutura curricular dos cursos de formação de professores.

A pesquisa encontra na primeira fase, onde está sendo realizado o trabalho de sensibilização dos acadêmicos para discutirem a temática ambiental e para se envolver no processo de investigação científica nas escolas do município de Miracema do Tocantins – TO. O município de Miracema do Tocantins – TO, segundo dados do IBGE²⁰, tem uma área de geográfica de 2.656,08 Km², e uma população de 19.740. A cidade de Miracema possui uma escola municipal de Educação Infantil, uma de Ensino Fundamental e oito escolas estaduais de Educação Básica, sendo que uma e de Educação Integral.

Em 2010, o Campus da UFT de Miracema iniciou o processo de discussão na área de Educação Ambiental junto com os alunos. Essas discussões feitas em sala de aula contribuíram para o conhecimento da problemática ambiental do município que estão relacionados alguns aspectos socioambientais na historia do município como:

- a) Capital provisória do estado do Tocantins
- b) Construção de Hidrelétrica
- c) Construção da Ferrovia

Observar – se que prioritariamente para o movimento de sensibilização e de um processo de formação docente em educação ambiental, precisamos compreender quais os aspectos socioambientais que permeiam a construção da identidade dos atores sociais envolvidos nesse processo. Assim Tristão (2005, p. 253) fomenta que a

²⁰

Estimativa de 2009.

preocupação neste processo de formação em educação ambiental é como as práticas cotidianas que demandam iniciativas e encaminhamentos podem fazer sentido e criar campos de interface para o exercício de uma educação ambiental? Portanto as discussões de um entendimento da complexidade dessa interface não podem se pautada em discussões superficiais, mas considerando os aspectos socioambientais e socioculturais da comunidade.

Referências Bibliográficas

ARAUJO, Maria Inês de Oliveira. Universidade e a formação de professores para a educação ambiental. In: Revista brasileira de educação ambiental. n. 0 nov. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004.p.71 a 79.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). Formação de Educadores: artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo: UNESP, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (editor). O que é método Paulo Freire. São Paulo, Brasiliense, 1981.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 05 de outubro 1988. Senado Federal. 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente Saúde.. Brasília: DF: MEC, 1997.

_____, Secretária de Educação Fundamental. Programa Nacional de Educação Ambiental. Brasília: DF:MEC, 2003.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. Panorama da educação ambiental no ensino fundamental. Brasília:DF:MEC ; SEF, 2001.

_____, Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de Educação Ambiental. Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997 – 2007. Brasília, DF: MMA, 2008. (Série Desafios da Educação Ambiental).

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia e formação na educação ambiental: um ambiente de sentidos para viver. In: Revista brasileira de educação ambiental. n. 0 nov. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004.p.21 a 27.

_____, Isabel Cristina Moura.Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico .4.São Paulo: Cortez,2008.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org). A pedagogia da Libertação em Paulo Freire. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. Paulo Freire : Pedagogia dos Sonhos Possíveis .
São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da Autonomia. 28 ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

LOUREIRO, Frederico B. Carlos. Educar, participar e transformar em educação ambiental. In: Revista brasileira de educação ambiental. nº0.nov. Brasília – 2004. pags. 13 a 20.

_____, O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MORIN, Edgar. Os saberes necessários à Educação do Futuro. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Por um pensamento ecologizado. In: CASTRO, Edna e PINTON, Florence (orgs). Faces do Trópico Úmido: conceito e questões sobre desenvolvimento e meio ambiente. Cejup. Belém: PA, 1997.

REIGOTA, Marcos. Meio Ambiente e representação social. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Questões da nossa época; v. 41).

TRISTÃO, Martha. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.2, p.251 – 264, maio/ago. 2005.

ORKUT E O JOVEM: SOCIALIZAÇÃO E VISIBILIDADE UNIVERSIDADE PAULISTA 'JULIO DE MESQUITA FILHO' (UNESP)

Fabíola Da Silva Cunha
Leila Maria Ferreira Salles
Programa De Pós-Graduação Em Educação Do Instituto De Biociências
São Paulo

Palavras-Chave: Jovem; Orkut; Escola
e-mail: fabiolacunha@yahoo.com.br

Introdução E Objetivos

Narrar-se não é diferente de inventar-se uma vida. Ou debruçar-se sobre sua intimidade não é diferente de inventar-se uma intimidade. O ato autobiográfico é constitutivo do sujeito e seu conteúdo (CALLIGARIS, 1998, p. 49).

Este artigo se insere dentro do estudo “Orkut e o Jovem: Socialização e Visibilidade”, desenvolvido dentro do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Unesp, como parte da reflexão acerca da necessidade de (re) invenção da identidade. O Orkut, embora não funcione como um diário, permite a reorganização da história individual, personalizando e destacando preferências, opiniões acerca de assuntos variados, desejos e motivações.

Este estudo é realizado em três escolas da rede pública da cidade de Rio Claro que atendem alunos da periferia (Escola 1, Escola 2 e Escola 3), onde atua o grupo de estudo intitulado Estudos sobre Jovens, Educação e Violência, ao qual me vinculei ao ingressar no Mestrado. Esse grupo é composto por uma equipe de professores e alunos e tem investigado a temática Jovens, Violência e Escola.

O estudo tem como objetivo compreender a construção da narrativa feita pelo jovem sobre si mesmo e o significado que atribui à escola e aos estudos nesse processo, dentro das redes de relacionamentos e comunidades virtuais da internet; investigar a narrativa que os jovens fazem de si mesmo nas redes de relacionamentos e comunidades virtuais existentes na internet; analisar a relação que eles estabelecem neste espaço com os outros jovens; examinar o significado que atribuem à escola e estudos nas redes de relacionamentos e comunidades virtuais existentes na internet; caracterizar e identificar os interesses manifestados pelos jovens nas redes de relacionamentos e comunidades virtuais existentes na internet.

Metodologia

Em função dos objetivos propostos são identificadas as comunidades virtuais existentes das escolas que participam deste estudo.

A classificação de dados decorrente das sucessivas leituras de perfis, recados, depoimentos e conteúdo de “comunidades” do Orkut é feita para facilitar a identificação dos discursos dos membros analisados. É preciso contextualizar os termos e seus usos e também verificar as mensagens presentes nas ausências de uso de certos termos.

A tarefa de análise dos dados implica na organização de todo o material coletado, dividindo-o em partes, relacionando-as e procurando identificar nelas tendências e padrões relevantes, derivando para algumas categorias para análise que surgem dos próprios dados coletados. As escritas nos Orkut são classificadas e categorizadas em diferentes blocos temáticos. São identificadas as dimensões mais frequentes ou mais enfatizadas em cada um desses blocos temáticos, bem como as diferenças que podem ser encontradas em cada um deles.

A partir destas análises procuraremos estudar a construção da narrativa feita pelo jovem sobre si mesmo e o significado que atribui à escola e aos estudos nesse processo, dentro das redes de relacionamentos e comunidades virtuais da internet. O estudo desta construção necessita de amplitude na questão: por que escrever sobre o eu? É sobre essa questão que o presente artigo se debruça.

Discussão E Considerações Finais

O interesse pela temática da escrita sobre o eu, ou escrita de si, é anterior ao advento da internet, suas redes sociais, blogs e demais ferramentas de comunicação mediadas pelo computador.

A pergunta que se faz neste artigo é: por que escrever sobre o eu? O que leva um indivíduo a debruçar-se sobre o papel ou o teclado do computador e dedilhar ali considerações sobre a própria existência? Escrever é o ato de se colocar no papel (ou mais recentemente na tela do computador), com o intuito de ser lido. Ser lido por si mesmo e por outros. Ao ler o já escrito, tornamo-nos o outro, olhamos de fora o que conservamos dentro.

Como Calligaris (1998) aponta, escrever, colocar-se na escrita, é uma forma de reinvenção. O autor apropria-se de partes, fragmentos de sua vida. Escrever é editar a história de si mesmo, na tentativa de compreender-se e fazer-se compreender. As autobiografias não são exclusividade de nossa época: as pictografias nas paredes das

cavernas revelam informações sobre aqueles que ali moravam, o cotidiano das caças, da busca por frutas e abrigo, da relação entre os membros do grupo, antes da escrita propriamente dita existir. Tais informações revelam não apenas a história de um grupo, mas o que o indivíduo que a gravou ali enxergava como história – o individual edita o coletivo.

A escrita de si pode ser um texto corrido em um diário, separado por dias e meses, linear e cronológico; ou fragmentos em uma rede social: uma foto, o preenchimento de campos sobre preferências, por exemplo. Essas informações compõem uma autobiografia, que Philippe Lejeune define como:

“Narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p.14)

Para Lejeune, quem escreve sobre si, ou seja, compõe uma autobiografia está pedindo para ser julgado e amado; o leitor, o outro, é aquele que se compromete a fazê-lo (p.73).

Lejeune se atém aos diários como objeto de análise. Por que alguém mantém um diário? Os diários atuais, sejam aqueles mantidos em blogs ou em caderninhos convencionais, não são exclusividade de nossa época, são derivados de um fenômeno social, como explica o autor:

“Desde a Antiguidade, no Ocidente, assistimos a uma progressiva individualização do controle da vida e da gestão do tempo. É o que já se chamava antigamente de ‘foro íntimo’, bela expressão que designa a passagem de uma jurisdição externa e social (fórum) a um tribunal puramente interior e individual, o da consciência. O desenvolvimento atual do diário corresponde talvez a essa delegação de poder: cada indivíduo tem de administrar a si mesmo, com seu próprio setor de contenciosos e seus próprios arquivos” (LEJEUNE, 2008, p.259)

Narrar-se é organizar a vida, na tentativa de torná-la compreensível, de atribuir a ela uma espinha dorsal, que a sustente enquanto realidade. Escrever é organizar, é desamarrar pensamentos e sentimentos que, de outra forma, ficariam presos a um emaranhado interior. É esticar a linha do pensamento para fora si, na esperança de ver a linha sem nós ou “desfiados” que comprometam sua inteligibilidade.

Escrever é reinventar-se na medida em que passar para o papel o que está dentro de si é uma forma de faxina ou mudança, como quando se muda de endereço. Os pertences acomodados em uma caixa, sacudidos, comprimidos e revirados são colocados fora dela em ordem (ou pelo menos há a tentativa de ordená-los) para

ganharem sentido e praticidade, para estarem a vista para si ou para os outros, em representação.

Calligaris converge para constatação similar:

É uma verdade que concerne ao sujeito autobiógrafo em um passo sempre crucial: o passo que consiste em se dar (de uma só vez ou no dia-a-dia) significação e consistência. Essa verdade crucial não pode ser julgada no tribunal da verdade factual. Omissões, acréscimos, remanejamentos, são peças do *puzzle* do sujeito em um momento do seu *fieri*. Nesse sentido (um pouco diferente de suas intenções) vale a ideia de Lacan de que a verdade está em uma linha de ficção. Sob a condição de entender que ficcionalizar a própria vida é o jeito ocidental moderno de orientá-la e reorientá-la (CALLIGARIS, 1998, p. 53).

Transcrever os acontecimentos de um dia, dia após dia, ou demarcar opiniões, gostos e preferências. Regular a opinião alheia também é objetivo daquele que interage, podendo ser essa interação estendida à escrita:

“Independente do objetivo particular que o indivíduo tenha em mente e da razão desse objetivo, será do interesse dele regular a conduta dos outros, principalmente a maneira como o tratam” (GOFFMAN, 1975, P.13)

Escrever é desempenhar um papel, ou seja, solicitar que outros, os observadores, “levem a sério a impressão sustentada perante eles” (p.25). Embora a escrita sobre o eu possa nem sempre ter como objetivo principal a exposição e leitura dos outros, ela cumpre a função de representação de si mesmo para si mesmo. Segundo Goffman (1975), a representação é “a atividade de um indivíduo que se passa em um período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que têm sobre esses alguma influência” (GOFFMAN, 1975, p.29).

O ato de escrever torna-se mais e mais comum a medida em que a educação formal, o acesso ao ensino, abrange um contingente maior de pessoas. Tendo aprendido a escrever e sendo estimulado a isso, o indivíduo ganhou a oportunidade de manter um caderno, ou folhas soltas, onde pudesse construir uma narrativa. O papel, o lápis, a caneta, a máquina de escrever são tecnologias cuja evolução e dispersão

tornaram o ato de escrever algo que poderia ser feito porque qualquer um, não apenas por algumas classes, alguns cargos.

Quando o computador pessoal surgiu, em meados da década de 80, manter diários já era uma prática possível a qualquer interessado. A passagem desses diários feitos a mão ou datilografados para o computador pessoal parece uma evolução perfeitamente compreensível. Mas até aí, fechado com cadeados e escondido sob roupas na última gaveta, ou digitado e salvo em uma pasta qualquer do computador da família, o diário era algo cujo feitiço e leitura começava e terminava no próprio indivíduo (aqui deixamos de lado aqueles escritores que publicam suas memórias ou diários e nos atemos ao indivíduo anônimo). Protegê-lo dos olhares alheios era quase uma obrigação, o temor de ter seu desabafo descoberto pelos pais, irmãos e filhos era tão grande quanto o alívio de poder deixar ali devaneios e considerações sobre o cotidiano:

“O diário é uma espaço onde o eu escapa momentaneamente à pressão social, se refugia protegido em uma bolha onde pode se abrir sem risco, antes de voltar, mais leve, ao mundo real. Ele contribui, modestamente, para a paz social e o equilíbrio individual” (LEJEUNE, 2008, p. 262)

Com a internet, a rede mundial de computadores, criou-se para esse indivíduo a possibilidade de divulgar o que antes era guardado a sete chaves. Mas por que alguém que antes mantinha um diário secreto passaria a exibi-lo em uma rede social ou um blog?

Ele aponta a “fantasia de ter um leitor desconhecido” (LEJEUNE, 2008, p. 327) como fator de grande relevância para que o escritor exponha a escrita. Uma mulher que escreve sobre seu dia-a-dia (marido e filhos, dificuldades financeiras, brigas com as crianças, solidão, etc.) certamente não gostaria de ver essas mesmas pessoas lendo suas opiniões pouco lisonjeiras acerca do cotidiano. O constrangimento não seria evitado, no entanto, se as informações que ela disponibiliza fossem lidas por pessoas que não fazem parte de seu círculo familiar ou profissional? Quem lê suas lamúrias não a encara face a face, apenas pode escrever de volta, comentando, positiva ou negativamente, o que está ali. Sem conhecer a face, o endereço, as pessoas que ali estão retratadas, a influência da resposta recebida por esta hipotética escritora diz respeito apenas a ela. Caso prefira excluir tais comentários alheios sobre sua vida, o ato é possível com um clique.

E pelo próprio caráter imediatista da internet, a escrita do eu pode ser instantaneamente visualizada por um número maior e mais disperso de leitores. A presença do outro antes, durante e depois do ato da escrita para publicação em um blog na internet é muito mais forte. Com base em Judith Donath (1999), Raquel Ricuero (2008) aponta que a comunicação face a face, impossível na relação mediada pela internet, é substituída pela força das palavras escritas. E em um blog ou uma rede social a escrita não é apenas a palavra: é fotografia, vídeo, arte gráfica e links (endereços que permitem a conexão com outras páginas ou sites fora daquela que se visita).

A difusão do uso da internet acabou por acelerar a sedimentação de um fenômeno que outros meios de comunicação já traziam: a privatização do espaço público e a publicização do espaço privado. Manter uma escrita regular sobre o eu continua sendo a criação de uma autoficção narcisística, uma reconstrução identitária, uma expressão da individualidade – nesse ponto o blog e o caderno-diário não diferem – mas a divulgação sem fronteiras do primeiro, enquanto o segundo passava quase sempre apenas da escrivaninha à gaveta, acaba por diferenciá-los enormemente.

A construção de uma imagem identitária na internet, assemelha-se ao diário escrito à mão ou máquina (ou mesmo computador, antes da internet), embora seja plural e fragmentada.

Como já apontamos, escrever sobre o eu pode proporcionar sentido e propósito ao que se vive. E o que se vive nem sempre é repleto de aventuras de grande interesse, mas apenas o cotidiano banal do trabalho, família e pequenos círculos de amizade. Aí a importância da internet pode sobrepor-se à importância do diário de papel restrito à gaveta: ao expor elementos do dia-a-dia com desconhecidos, ampliando a gama de testemunhas de nossos pequenos horrores e delícias rotineiros, o indivíduo ganha aliados na tentativa de reinventar-se.

Referências

CALLIGARIS, Contardo. Verdades de Autobiografias e Diários Íntimos. In: Estudos históricos. Rio de Janeiro: Cpdoc/FGV, no 21, 1998. Disponível em www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/236.pdf. Acesso em 8 de março de 2010.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**; tradução: Maria Célia Santos Raposo. Editora Vozes, 13ª. edição, 2005

LEJEUNE, Philippe. **O Pacto Autobiográfico: de Rousseau à Internet**; organização: Jovita Maria Gerheim Noronha; tradução: Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

RECUERO, RAQUEL. Redes Sociais na internet – Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura)

CURSINHOS POPULARES E MUDANÇA DE TRAJETÓRIA

Darbi Masson Suficier

Luci Regina Muzzeti

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, São Paulo

Palavras-chave: trajetória social, cursinho popular, *habitus*.

e-mail: darbimassonsuficier@hotmail.com

Introdução e Objetivos

O objetivo do presente trabalho é apresentar o percurso escolar de alunos provenientes das camadas populares que passaram a vislumbrar a possibilidade de ingressar no ensino superior público através de um cursinho popular. Para isso, partimos da análise da trajetória social dos alunos e de seus familiares através da utilização do referencial teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu. Utilizamos a noção de trajetória como “série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (Bourdieu, 1996, p.189). Com isso, almejamos o entendimento da trajetória social e do percurso escolar dos agentes pesquisados, bem como a importância do cursinho popular na transformação das expectativas dos alunos.

Em um contexto de baixa posse de capitais, os cursinhos populares possuem uma dupla função na jornada dos alunos provenientes das camadas populares até o ensino superior público: primeiramente, o cursinho popular é uma alternativa viável para os alunos preencherem as lacunas de ensino do nível básico; o cursinho popular também representa a possibilidade de seus alunos tomarem contato com informações sobre vestibulares, profissões e universidades que não são transmitidas por grande parte das famílias das camadas populares.

Enquanto tendência histórica sabe-se que o ingresso de agentes oriundos das camadas populares em instituições de ensino de nível superior não constitui uma regularidade (Muzzeti, 1997). Aqueles alunos que conseguem ser admitidos em uma instituição de nível superior são intitulados por Bourdieu por “laureados”, ou seja, aqueles alunos que conseguiram vislumbrar como possível a entrada na universidade e, depois investiram muito tempo nos estudos e, finalmente após várias seleções conseguiram sobreviver.

No texto abaixo, apresentamos alguns aspectos da trajetória social dos alunos e de seus familiares e as expectativas diante do sistema de ensino.

Metodologia

Os alunos pesquisados freqüentavam um curso pré-vestibular popular vinculado a uma universidade pública e eram provenientes de uma cidade com cerca de 9.000 habitantes. As entrevistas foram no prédio da universidade pública, local de funcionamento do curso pré-vestibular. Foram selecionados cinco alunos (três alunos e duas alunas) de 17 e 18 anos para a realização das entrevistas, todos vivendo com os pais, sendo um aluno morador da zona rural e o os outros alunos moradores da cidade.

Para Zago (2006), a escolha pelo curso pré-vestibular é uma estratégia frequente nessa fração de classe, pois objetiva preencher as lacunas da formação básica, conforme justificativa dos agentes aqui relatados. Três alunos definiram a escolha pelo cursinho CUCA por este ser: “comunitário” (agente B), “projeto social” (agente C) e “por ser público” (agente E). Os agentes A e E definiram a escolha por “informações de que é um bom cursinho” e “ter ouvido falar que é bom”, respectivamente. Para os alunos, a oportunidade de freqüentar o cursinho é um incentivo na busca por uma vaga no ensino superior público.

Os pais dos agentes entrevistados possuem um baixo capital cultural certificado e legitimado pela instituição escolar, o que pode ser verificado pelo seu estado institucionalizado.

Pode-se depreender que, nessa fração de classe, há baixa posse de capitais, o que faz com que os alunos vislumbrem através do curso pré-vestibular popular uma real possibilidade de ingresso no ensino superior público, caracterizando assim uma estratégia educativa. Por outro lado, as famílias não prevêm a escolarização até o nível superior, bem como não prevêm a ascensão social através da escolarização, não indo além de uma “boa vontade cultural vazia” dos pais dos entrevistados (Bourdieu, 2002, p. 55), conforme veremos adiante.

Discussões

As motivações que os levam a escolher o curso ou a profissão, para quatro dos agentes, devem-se estritamente a questões pessoais de identificação e “gosto”. Assim como na pesquisa realizada por Presta e Almeida (2008), constatou-se que os jovens tendem a falar genericamente de suas escolhas devido às incertezas do processo seletivo. Apenas um dos entrevistados relacionou a escolha à perspectiva de uma melhora na posição social. Para os agentes e seus familiares, o “passar no

vestibular” e conseqüentemente ingressar em uma universidade pública é algo distante de suas realidades.

Indagados sobre as expectativas pessoais e profissionais como futuro portador de um diploma de nível superior, os jovens responderam:

“Eu espero ser bem sucedida e boa. Ser bem sucedida financeiramente e também na profissão, como profissional”. (Agente A).

“Me realizar profissionalmente e ter um nível melhor estruturado do que eu tenho hoje”. (Agente B).

“Acho que pessoal é um conhecimento além do que a gente vê. Uma coisa mais específica de tal matéria, tal ensino. Acho que profissional acredito que um diploma hoje gera bastante emprego, abre uma porta de emprego para a pessoa”. (Agente C).

“Eu quero trabalhar na área do meu curso, é o maior sonho e dinheiro não vai ser o mais importante. O mais importante vai ser eu estar feliz com aquilo que estar fazendo”. (Agente D).

“Ter um bom serviço e uma vida melhor”. (Agente E).

Os vestibulandos entrevistados creem que a conquista do diploma de nível superior garantirá, certamente, a realização pessoal e profissional. Para Bourdieu e Champagne (1997, p. 482), essa ilusão deve-se ao próprio sistema de ensino e ao processo denominado “democratização” do ensino, pois “os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais” (Bourdieu e Champagne, 1997, p.482). Por isso, esses jovens ajustam as suas disposições frente às chances objetivas vistas e sentidas durante a trajetória escolar, buscando assim aumentar as chances de sucesso (Presta e Almeida, 2008).

A família apresenta-se como a matriz formadora do habitus do agente enquanto sujeito, que ao longo do tempo sofrerá outras influências, saindo assim do alcance da família enquanto corpo (Bourdieu, 2001). Podemos, desse modo, separar os dois objetivos principais da família no processo de reprodução e de reconversão. Objetivos que, aparentemente, podem parecer contraditórios por caminharem juntos, mas que se fundamentam justamente no fato de ser a família categoria social objetiva e, ao mesmo tempo, subjetiva. Primeiramente, a família busca a sua reprodução enquanto corpo social (categoria social subjetiva), o que implica na transmissão de determinados capitais simbólicos através do habitus (podemos pensar desde as disposições corporais até mesmo a herança de capital cultural e social). Esse objetivo choca-se com o outro objetivo referente ao fato de a família não desejar reproduzir-se enquanto membro de um campo (categoria social objetiva). Encontramos, assim, condutas que reforçam essas contradições:

“Que eu trabalhe em escritório em geral”. (Agente B – concorrerá a uma vaga no curso de Engenharia).

“Um serviço bom que tem perto da cidade”. (Agente E – concorrerá a uma vaga em Geologia ou Educação Física).

Assim como em Zago (1998, 2000), temos que a mobilização familiar tem grande importância no prosseguimento dos estudos, o que não é garantia de sobrevivência escolar. As famílias, mesmo investindo poucos recursos e temendo o fracasso dos filhos, tendem a eleger a escola como a redentora dos males sociais. Ainda que não espere a entrada de seus filhos no nível superior, os familiares vislumbram com a escolarização dos filhos em qualquer nível superior aquele por eles alcançado como uma possibilidade de melhora nas condições materiais de existência. Conforme aponta Zago (1998, p. 70): “as ambições sobre o futuro dos filhos são limitadas, mas representam sempre a superação das condições sociais dos pais (...)”. Entre os entrevistados, apenas um disse que, diante do sistema de ensino, as camadas populares e privilegiadas não possuem as mesmas chances. Para os outros agentes, é apenas uma questão de esforço pessoal e capacidade, ou seja, ainda se faz muito presente a crença no dom, no talento e no mérito escolar individual. Assim, podemos notar a persistente presença daquilo que foi definido como paradigma do consenso, onde a educação seria um fator de integração social e as seleções seriam ditadas pelo talento e pelo dom, pois haveria uma igualdade de oportunidades (Muzzeti, 1999). Para Nogueira e Nogueira (2002, p. 16), essa mentalidade otimista não estaria presente apenas nas ciências sociais, mas também no senso-comum. Assim como alguns dos agentes entrevistados acreditam, há uma crença comum de que os indivíduos competem dentro do sistema de ensino em igualdade de condições, sendo que aqueles que se destacassem através de esforço próprio ou dons individuais seriam recompensados com melhores posições na hierarquia social (Nogueira e Nogueira, 2002). Questionados sobre as diferenças de oportunidade e acesso existentes entre as camadas populares e as camadas privilegiadas, os alunos responderam:

“Não [há diferença], depende do esforço de cada um”. (Agente A).

“Sim, geralmente os que são da camada privilegiada tem mais tempo para o estudo”. (Agente B).

“Depende da vontade da pessoa, do empenho e também do raciocínio. Às vezes a pessoa não tem aquele tempo, mas ela pega bem, é um pouco além das outras, é diferenciada”. (Agente C).

“Não, claro que não”. (Agente D).

“Sim, acho que sim”. (Agente E).

A contradição entre a crença na neutralidade escolar e as disputas dentro do *campo* educacional materializa-se na violência simbólica exercida pela escola através da imposição de seus valores, que são prontamente aceitos pelas classes

desprivilegiadas. O esforço pessoal a que se referem os agentes diante do sistema escolar reproduz as duas formas de relacionamento com a cultura: o escolar, desvalorizado, caracterizado pelo aluno esforçado e o valorizado, brilhante e inteligente, caracterizado pelo aluno que “atende às exigências da escola sem demonstrar traços e esforço laborioso ou tenso” (Nogueira e Nogueira, 2002, p. 16). Tais constatações estão diretamente ligadas aos *habitus* dos agentes através da inculcação, desde a infância, dos valores escolares; e do senso-comum que passou a apregoar os mesmos valores. Disso resultou a aculturação escolar dos pais e, conseqüentemente, na crença de uma escolarização redentora dos males da sociedade, ou seja, a baixa posse de capitais, principalmente o econômico.

Considerações Finais

Este estudo pretende verificar as estratégias empregadas por um grupo de alunos de um curso pré-vestibular popular provenientes de uma pequena cidade do interior do Estado De São Paulo que visavam o ingresso em uma IES pública. Para isso, analisamos suas trajetórias e tentamos objetivar o *habitus* desse grupo.

Pode-se observar, até o momento, que as contradições da herança ocorrem de forma freqüente nesse grupo, o que reverte em indecisões e, aliada a boa vontade cultural vazia dos pais, influenciam fortemente as escolhas dos filhos por desconhecerem o sistema de ensino e o mercado de trabalho. Isso define a escolha do curso superior por “gosto”, crença no dom ou influencia de um agente distante do meio familiar (o amigo do amigo, o professor, etc.) e também a necessidade do curso técnico como suporte para outras estratégias – a busca pelo nível superior.

Notamos assim que a instituição escolar e contatos esporádicos com universitários fizeram com que esses jovens almejassem o ingresso no ensino superior público. A família, se não tem meios para auxiliar nesse processo de rompimento, também não impõe barreiras objetivas. Por fim, verificou-se que os comportamentos, valores, formas de se tomar decisões, trajetórias familiares – pais e avós e trajetórias escolares nos faz vislumbrar a existência de um *habitus* desse grupo, um *habitus* dessa fração de classe. Esses jovens têm em suas trajetórias apenas a escola como modelo de cultura legitimada. Podemos notar em seus *habitus* o mesmo histórico familiar de baixa escolaridade e renda e o papel redentor que a escolarização passou a ter em suas trajetórias. Assim, esses jovens passaram a vislumbrar a possibilidade real de alterar suas trajetórias através dos conhecimentos e informações adquiridos no cursinho popular.

Referências

- BOURDIEU, P. 2002. Escritos de Educação. NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Org). Rio de Janeiro, Vozes, 251 p.
- _____. 1997. A miséria do Mundo. BOURDIEU, P. (Org.). Petrópolis, Vozes, 747 p.
- _____. 1996. A ilusão biográfica. In: Usos e abusos da história oral. FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org). Rio de Janeiro, FGV, p. 183-191, 304 p.
- MUZZETI, L. R. 1997. Trajetória Social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40. São Carlos, SP. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, 174 p.
- NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. 2002. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação e Sociedade, Campinas, n. 78, p.15-36.
- PIOTTO, D. C. 2008. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701-727.
- PRESTA, S.; ALMEIDA, A. M. F. 2008. Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios. Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, p. 401-424.
- ZAGO, N. 2006. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237.
- _____. 1998. Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 8, n. 14-15, p. 63-73.
- _____. 2000. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p.70-80.

ASPECTOS HISTÓRICOS ESSENCIAIS DA UNIVERSALIZAÇÃO DO SISTEMA MÉTRICO DE PESOS E MEDIDAS

Aline Tomie Kiyam Matayoshi
José Roberto Boettger Giardinetto
Clarice Gomes
Fabiana Sousa Faria
UNESP – Bauru - FC

Palavras-chaves: História da Matemática. Perspectiva Históricocultural; Sistema Métrico de Pesos e Medidas

Keywords: History of Mathematics. Social and cultural perspective. Metric system of weights and measures

Contatos: alinetomiakm@fc.unesp.br, alinetomie@gmail.com

Introdução

Trata-se de um trabalho desenvolvido em 2010, na modalidade de Projeto do Núcleo de Ensino da UNESP. Insere-se como uma atividade do Grupo de Estudo sobre a Matemática na Perspectiva Históricocultural (GEMaHC). O trabalho apresenta como eixo teórico a perspectiva históricocultural da matemática. Trata-se de entender a matemática como um legado do gênero humano à luz do processo histórico contraditório entre o processo histórico de humanização do gênero humano realizando sob relações alienadas. É preciso filtrar das objetivações produzidas no interior do processo de alienação, as objetivações que apontam para a humanização do gênero humano, descartando, superando, aquelas objetivações que tem contribuído para a desumanização dos homens. Um olhar sobre a gênese do processo históricosocial de desenvolvimento do conhecimento matemático permitir evidenciar a dinâmica do desenvolvimento do gênero humano na dialética entre humanização e alienação. Um momento importante de se realizar essa gênese é a análise da universalização do sistema de pesos e medidas. O objetivo deste trabalho é de apontar os aspectos históricos essenciais do processo de universalização do sistema de pesos e medidas à luz da dialética humanização e alienação a partir da análise das práticas sociais. Para isso, o trabalho se reestruturou na forma de um minicurso apresentado no X ENEM(X Encontro Nacional de Educação Matemática, em julho de 2010,) em Salvador.

O minicurso estruturou-se nos seguintes tópicos:

- 1) Sistemas de pesos e medidas utilizados na antiguidade à luz de suas práticas sociais: civilizações egípcia; grega e romana;
- 2) Alguns sistemas de pesos e medidas utilizados na Idade Média à luz de suas práticas sociais: da diversidade à primeira tentativa de unificação com Carlos Magno; as cidades feudais e o crescimento das atividades comerciais;

3) a gênese do sistema métrico de pesos e medidas em França: o sistema de medidas francês anterior a revolução francesa; a saga de Delambre e Méchain; a “Convention du Mètre”; alguns aspectos da implementação do sistema métrico francês na Europa; a resistência e autonomia na América e na Inglaterra;

4) A implementação do sistema de pesos e medidas no Brasil: da Revolta do ‘Quebra-Quilos’ à sua completa implementação:

5) Sistemas pós-métricos de medidas.

Evidenciou-se que a universalização do sistema de pesos e medidas é consequência particular da universalização intrínseca à lógica expansionista capitalista. Entretanto, se por um lado revela o aspecto alienador pelo qual o gênero humano foi se constituindo, por outro lado, traz como elemento humanizador a possibilidade efetiva de unificação do gênero humano pela incorporação daquilo que possa garantir a riqueza material e intelectual humana.

Objetivos

Tivemos como base pesquisas feitas através de livros e internet. Com a intenção de discutir e abordar toda perspectiva histórica para o desenvolvimentos dos pesos e medidas que temos nos dias atuais.

Fazer com que os alunos percebam que a matemática está em suas vidas e que as próprias necessidades humanas construíram toda essa cadeia de informações, estudos e tecnologia que usufrui a humanidade.

Tornar o aluno próximo à matemática de uma forma diferente, que vá despertar o seu interesse e que faça ele encadear todos os aspectos sociais e históricos que envolve este estudo.

Metodologia

Primeiramente trabalhamos com pesquisas embasadas em livros que contassem como era a perspectiva histórica dos povos, desta forma, passamos a trabalhar algumas áreas específicas para centrarmos nossa pesquisa. Começamos trabalhando com o Egito, Grécia e Roma, para assim partir para estudos mais profundos até chegarmos ao Brasil, onde fazemos um simples relato de um fato histórico que ocorreu (Revolta dos Quebra-Quilos).

Após organizamos a pesquisa e todo material que conseguimos, fizemos várias discussões para trocar informações e desta forma, montamos apresentações em slides para apresentar no X ENEM (Encontro Nacional Ensino da Matemática) que ocorreu em Salvador.

Desta forma, apresentamos primeiramente o trabalho em forma de minicurso em Salvador e depois apresentamos o minicurso para alunos do Ensino Médio no CTI.

Apresentamos em formato de pôster no Encontro Pibid e Núcleo de Ensino em Águas de Lindóia.

Desta forma pudemos ter um retorno considerável dos alunos e dos pesquisadores na área do histórico cultural.

Considerações Finais

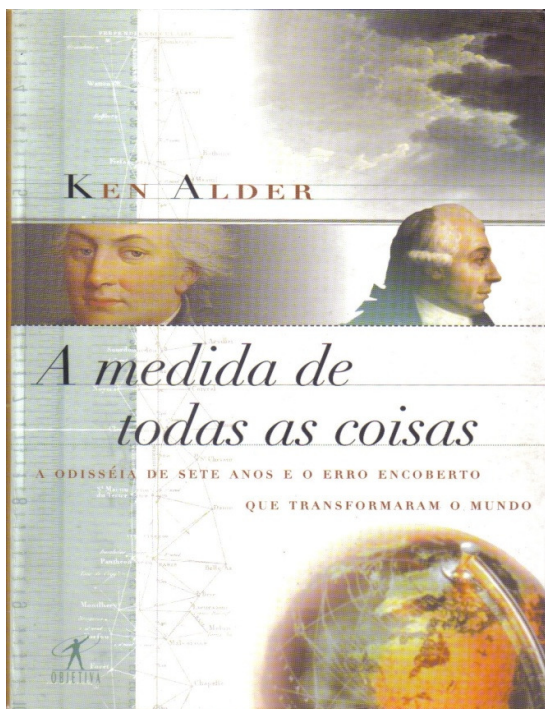
Após toda trajetória que tivemos durante a pesquisa na área de pesos e medidas tivemos uma grande surpresa quando notamos que a sociedade sempre seguiu a mesma linha de raciocínio, mesmo estando em locais tão distantes. Sentimos como é fazer uma pesquisa sobre áreas em que não temos tanta informação, assim, aprendemos a procurar nos locais certos.

Através dos minicursos pudemos perceber o quanto é importante e o quanto a história pode ajudar o aluno a compreender a matemática. Afinal, toda matemática foi construída devido as necessidades humanas, onde os homens puderam desenvolver aptidões de acordo com o próprio cotidiano que cada um vivia.

Passar este conceito histórico além de facilitar o entendimento em diversos aspectos matemáticos, pode também trazer o aluno que não gosta tanto de matemática. Isto acontece, pois seguindo uma “história” e acompanhando o desenvolvimento, faz com que o aluno se interesse mais e perceba que na verdade, existe muita diversidade nas disciplinas que ele deve estudar na escola, mas que na verdade, elas vêm de uma mesma natureza.

Saber entreter o aluno é uma tarefa difícil e expor a história matemática faz com que a matemática se torne mais atrativa.

Algumas imagens:



A saga de Delambre e Méchain.



Notas Brasileiras da época do Quebra-Quilos.



imagem ilustrando as medida egípcias

Referências

ALDER, Ken. *A medida de todas as coisas: a odisséia de sete anos e o erro encoberto que transformaram o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

BENDICK, J. *Pesos e medidas*. Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, 1965.

CHIEUS, Jr, G. "O côvado". In.: *Revista de Educação Matemática*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, vol. 10, n. 11, 1s., p.13 – 16, 2007.

DUARTE, N. "A socialização da riqueza intelectual: psicologia, marxismo e pedagogia". In: Interface – comunicação, saúde, educação. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832007000200018&ln...>. Acesso em: 29 jun. 2009.

GIARDINETTO, J. R. B. *Matemática escolar e matemática da vida cotidiana*. Campinas: Editora Autores Associados, 1999 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, nº 65).

_____. "Cultura, escola e ensino da matemática: algumas reflexões quanto à apropriação do conhecimento escolar em face à questão cultural". V CONFERÊNCIA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, *Anais...*, Portugal, Porto, 2005.

MAIOR, A S. *Quebra-quilos: lutas sociais do outono do Império*. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

MENDES, Iran Abreu. *O uso da história no ensino da matemática: reflexões teóricas e experiências*. Belém: EDUEPA, 2001.

MIGUEL, Antonio; MIORIM Maria Ângela. *História na Educação Matemática: propostas e desafios* Belo

GEOMETRIA NO CONTEXTO DOS ARTESÃOS EM PALMAS

Jhennyffer Gonçalves dos Santos Bürgel de Castro
Carmem Lúcia Artioli Rolim
Universidade Federal do Tocantins, PIBIC, TO
Agência de Fomento: CNPq

Palavras-Chave: historiografia. artesãos. geometria.
E-mail: jhennyffer@hotmail.com; carmem.rolim@uft.edu.br

Introdução E Objetivos

Este estudo está vinculado ao Macro Projeto Geometria (Re) significado pela cultura tocantinense, onde se pretende resgatar a geometria construída pela comunidade de artesãos, como expressão da relação do homem com o espaço, geometria essa, presente nas manifestações do pensamento visual, em valores culturais e estéticos. Nesse contexto pretendemos abordar tanto aspectos históricos e culturais como construções geométricas dos sujeitos em questão. No presente momento da pesquisa abordamos aspectos históricos e perspectivas geométricas. Para o levantamento histórico consideramos o surgimento do Tocantins e a descrição do território com seus aspectos demográficos, chegando às origens culturais que se manifestam principalmente na cidade de Palmas, por tratar do espaço delimitado em nosso plano de trabalho. Os aspectos geométricos buscam discutir considerações da estruturação espacial relacionada ao corpo, essa abordagem visa à continuidade dos estudos que tem por objeto a geometria no contexto dos artesãos de Palmas.

Metodologia

Os estudos foram desenvolvidos seguindo a abordagem quali-quantitativa, caracterizando-se como estudo de caso, pautados pelo referencial histórico-cultural. Seu desenvolvimento compreende três momentos, o primeiro com levantamento historiográfico e análise documental, bem como resgate das perspectivas geométricas, o segundo momento procura as percepções geométricas presentes nas obras criadas e nos espaços vividos pelos sujeitos da pesquisa. O terceiro momento compreende análise dos materiais coletados diante dos parâmetros metodológicos propostos. No presente momento estamos concluindo a primeira etapa de modo que trazemos para essa discussão o primeiro momento da pesquisa.

Discussão

Buscando desenvolver o processo de pesquisa considerando o contexto histórico-cultural, trazemos a discussão quanto ao surgimento do Tocantins, descrição de seu território e cultura, e perspectivas geométricas.

Surgimento do Tocantins

As inscrições rupestres encontradas na Serra do Lajeado nas proximidades de Palmas marcam os primeiros indícios do surgimento do Tocantins, essas inscrições eram de nativos que se organizavam sob forma tribal, sendo considerados os primeiros habitantes, dentre esses nativos se destacavam os Tupis e Ge, se dividiram em várias nações e tornavam-se rivais entre si. Nascimento (2007, p.10) descreve: “Algumas foram praticamente dizimadas e exterminadas com a chegada do homem branco”. Com a chegada dos Portugueses e implantação do sistema colonial no Brasil teve início a exploração do Pau Brasil e a cana de açúcar o que garantiu a ocupação definitiva do litoral. Após a segunda metade do século XVII, com a perda do monopólio açucareiro da Coroa Portuguesa, o Estado do Tocantins começou a ser povoado, pois se iniciaram as missões para catequização dos nativos e em busca de ouro e produtos que fortalecessem a Coroa. Segundo Nascimento (2007, p.10), para consolidar esse projeto a Coroa investiu nas expedições conhecidas como “descidas”, “entradas”, “bandeiras”.

Nesse processo o norte começou a ganhar novos habitantes, e com o tempo foi habitado basicamente por nordestinos e negros, e contava com um grande número de indígenas, tendo a ocupação territorial muito pequena, o que dificultava a o crescimento de uma produção que pudesse ser exportável, era utilizada da navegação para escoar os produtos e mercadorias aqui produzidos.

Em 1958, o então presidente Juscelino Kubistchek, resolve tirar do papel o projeto de construção de rodovias, e decide construir a rodovia Belém- Brasília que tinha como função ligar Brasília ao restante do Brasil e teve a frente o engenheiro Bernardo Sayão. Em 21 de abril de 1960, com a inauguração da Belém – Brasília, BR-014, hoje 153 e batizada como Rodovia Bernardo Sayão, teve um grande fluxo migratório, sendo estimulado o desenvolvimento da produção agrícola que contribuiu para o surgimento de diversos povoados. Sendo chamado de Norte do Goiás a região que hoje é o Tocantins significou riqueza e com a queda da mineração passou a significar atraso econômico e era formado por nordestinos, negros e com muitos indígenas. Do período colonial até o período republicano foi empreendida uma grande ação para a criação e autonomia do Estado do Tocantins, onde esteve a frente dessa

luta Teotônio Segurado, Visconde de Taunay, Feliciano Braga assim como vários outros representantes de diversas esferas estavam empenhados na criação do Estado do Tocantins. Na década de 1980, com o retorno da democracia no Brasil, os nortistas passam a se unir para a re-divisão do Goiás, surgindo a CONORTE (Comissão de Estudo dos Problemas do Norte Goiano), uma ONG (Organização Não Governamental), que utilizou de estratégia de comunicação para debate nacional tendo como tema: A autonomia tocantinense.

Em 1985, alguns políticos motivados pela participação popular, imprensa regional e nacional, além do apoio de movimentos sociais como o GETAT (Grupo de Trabalhadores da Terra), que atuava no extremo norte, área que existia muitos conflitos fundiários, fez com que o deputado Siqueira Campos, apresentasse o projeto de Lei nº 01, aprovado por unanimidade pelo Congresso Nacional, porém vetado, após várias negociações foi aprovada emenda em 29 de junho de 1988, de autoria de Siqueira Campos na época deputado, conseguiu que na primeira votação fosse aprovada a emenda e que a criação do Tocantins fosse inserida no projeto substitutivo final. Em 15 de Novembro de 1988 o Tribunal Eleitoral de Goiás (TRE-GO), coordenou a primeira eleição onde Siqueira Campos foi eleito e a primeira capital do Estado foi à cidade de Miracema do Tocantins, sendo concretizado o sonho do norte goiano. Nesse contexto é consolidado o Estado do Tocantins, sendo ele o 26º Estado da federação, criado em 05 de outubro de 1988, com 69 municípios e hoje conta com 139 municípios. Sendo Palmas a sua capital e maior cidade do Estado do Tocantins, é a mais nova das cidades planejadas do Brasil, A diversidade presente no estado é notória, principalmente na cidade de Palmas, capital do Tocantins cuja população é oriunda de diferentes regiões do país, estando presentes, também, remanescentes indígenas, ribeirinhos e quilombolas. Com esse perfil diversificado, encontramos em Palmas além de grandes desafios políticos, econômicos, sociais e educacionais e uma grande riqueza cultural, é o que trabalharemos a seguir.

Cultura

O Tocantins tem folclore rico, onde tem origens indígenas, portuguesas e africanas, que foi introduzido na região como mão de obra escrava, e foram esses povos que construíram as raízes da cultura tocantinense, sendo que a cultura não recebeu influências de imigrantes de outros países como a Itália e Alemanha, com esses três povos nasceram às representações e manifestações culturais, e hoje se tem as festas, lendas e danças que são representadas no dia a dia dos tocantinenses,

uma das festas mais importantes é a Festa do Divino que é realizada em praticamente quase todos os municípios do Estado, sendo esta adaptada à realidade de sua população.

O Estado possui seis etnias indígenas, sendo elas: Karajá, Javaé, Xerente, Xambioá, Apinayé e Krahô, começou o contato com o homem branco a partir do século XVI, no período da colonização os índios foram quase dizimados do estado, por meio das doenças e tentativas de escravização além dos conflitos por terra. Os índios contribuem muito com a cultura do estado, com suas tradições, artesanatos, a caça, a pesca e principalmente por manterem seus costumes lingüísticos.

O negro assim como em todo o Brasil foi à base da mão de obra no período da mineração e depois a agricultura, onde eles se desenvolveram e se multiplicaram rapidamente contribuindo significativamente para nossa cultura tendo como destaque a alimentação que tem a cocada e a farofa, também com a miscigenação, dando origem ao mulato e ao cafuzo. Muitos negros não aceitaram os maus-tratos e as condições subumanas e fugiram formando os quilombolas hoje conhecidos como quilombos, essa comunidade representou a liberdade para os negros.

A presença das diversas etnias está registrada em diferentes espaços da cidade de Palmas, estando presentes vários tipos de manifestações culturais, se caracteriza pelo grupo de pessoas que aqui se fixaram, muitas mantêm as manifestações e tradições culturais já existentes no estado.

Podemos citar as feiras livres e a do bosque, as datas comemorativas, as festas religiosas, os saberes e as formas de expressão como manifestações culturais, onde todas elas contribuem para a formação cultural da cidade.

Podemos verificar que os movimentos culturais presentes na cidade de Palmas, fazem parte das raízes daqueles que nasceram no Tocantins, tendo como destaque o “Arraiá da Capital”, que é prestigiado por um grande público, sendo considerado evento garantido no calendário local. O Festival Gastronômico de Taquaruçu reúne diferentes iguarias presentes na cultura tocantinense.

Além de sua cultura, podemos destacar a cidade de Palmas, como um ponto turístico que atrai diversos turistas para participarem das festividades locais, convidados por parentes e amigos que aqui residem de diversas regiões do Brasil, a cidade conta com uma boa infraestrutura e pontos estratégicos para visitaçãõ como a Praça dos Girassóis que abriga a sede do Governo e suas secretarias, sendo palco de grandes eventos, voltados para cultura, educação e lazer, oferecendo shows, espetáculos, Salão do Livro, feiras artesanais, entre outros.

Pensando na cultura e coletando dados sobre diferenças culturais de pensamento propostas por Luria (2006), onde se compara a atividade intelectual com diversas culturas, e que essa pode resultar de informações importantes da origem do homem. Para Luria (2006, p.39):

Se os conteúdos de pensamento, as categorias básicas usadas para descrever experiências, diferem de cultura para cultura, e se as informações intelectuais básicas executadas pelas pessoas, sobre as informações diferem de uma cultura para outra [...].

A produção geométrica surge nesse contexto como expressão da cultura, o que nos conduz a observação de formas e simetrias criadas pelos artesãos, bem como a própria percepção do homem e seu reconhecimento do espaço.

Perspectivas geométricas

A geometria para o homem leva em consideração à estruturação espacial, relacionada ao corpo. Com essa percepção do seu corpo a criança passa a ter uma criatividade de percepção e criação de espaço, objeto, podendo-se dizer que a geometria parte do mundo sensível para entrar no mundo geométrico. A criança vem como um multiplicador de suas vivências, onde ele construirá uma rede de conhecimentos, com relação a objeto espaços tentando fazer uma ligação entre o sensível e o geométrico. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) indicam: A localização é apontada como um fator fundamental de apreensão do espaço e está ligada inicialmente à necessidade de levar em conta a orientação. Para orientar-se no espaço é preciso começar por se orientar a partir de seu próprio corpo, o conhecimento do espaço e, ao mesmo tempo a geometria.

D'Ambrosio nos indica que ao buscar o olhar construído socialmente teremos noções geométricas como promotoras de valores culturais e estéticos importantes, à medida que percorrendo a história da humanidade, desenvolve melhor compreensão e apreciação das obras do homem ou da natureza. Para D'Ambrosio (2005):

A geometria nasce de representarmos um fato e trabalharmos sobre essa representação. Neste momento é importante esclarecer que entendo matemática como uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história para explicar, para entender, para manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível, e com seu imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural. (p.102).

Dessa maneira o ensino da geometria não se limita a habilidade de desenhar e medir, ela está na construção e reconhecimento de si próprio e do espaço, no desenvolvimento da representação visual construída nas relações físicas e sociais.

Considerações Finais

Os esforços desenvolvidos até o momento buscam o processo de construção histórica e social, indicando sua relevância nas palavras de Vigotski (2004, p. 204) “É sempre necessário conhecer o terreno e o material que se pretende tomar por base da construção, senão corre-se o risco de sobre-edificar um edifício instável na areia.”, com esse olhar os estudos desenvolvidos até o momento procuram indicar o processo de constituição do Tocantins e da cidade de Palmas, bem como diferentes fatores entre eles, políticos, culturais e manifestações populares.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997
- D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática**: história, metodologia e pedagogia. São Paulo. USP. p. 1 -11, 1998. Disponível em <<http://vello.sites.uol.com.br/program.htm>> acesso em 15/01/2011
- D'AMBROSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005
- LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKI, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10 ed. São Paulo: Ícone. 2006.
- NASCIMENTO, J. B. **Palmas**: sua história, trajetória e conquistas. Palmas: Top Mídia: 2009.
- NASCIMENTO, J. B. **Tocantins**: história e geografia. Goiânia: Bandeirante: 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.